

KRISTA MIHKELS

Keel, keha ja kaardikepp:
õpetaja algatatud parandussekventsides
multimodaalne analüüs



KRISTA MIHKELS

Keel, keha ja kaardikepp:
õpetaja algatatud parandussekventsides
multimodaalne analüüs

Tartu Ülikooli filosoofiateaduskond, eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Väitekirja on kaitsmisele suunanud Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna eesti ja üldkeeleteaduse nõukogu 4. detsembril 2012.

Juhendaja: professor Renate Pajusalu (Tartu Ülikool)

Oponent: professor Leelo Keevallik (Linköpingi Ülikool)

Taotletav kraad: filosoofiadoktor (üldkeeleteadus)

Kaitsmine toimub 19. märtsil 2013 kell 14.15 Tartu Ülikooli senati saalis.

Doktoritöö valmimist on toetanud Euroopa Liidu Sotsiaalfond.



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks

Autoriõigus: Krista Mihkels, 2013

ISSN: 1406–5657

ISBN: 978–9949–32–227–5 (trükis)

ISBN: 978–9949–32–228–2 (PDF)

Tartu Ülikooli Kirjastus

www.tyk.ee

Tellimuse nr. 45

EESSÕNA

Selle väitekirja valmimise eest võlgnen tänu paljudele inimestele.

Kõigepealt olen tänulik oma alati optimistlikule, kannatlikule ja asjalikule juhendajale prof Renate Pajusalule.

Samuti soovin väga tänada kõiki õpetajaid, õpilasi ja nende vanemaid, kes lubasid koolitunde salvestada.

Töö valmimise protsessis mängivad olulist rolli kõik Tartu ülikooli suulise ja arvutisuhtluse labori inimesed. Tänan väga Tiit Hennostet, Riina Kasterpalut, Olga Gerassimenkot, Andriela Rääbist ja Kirsi Laanesood, kes on mind alati nõu ja jõuga toetanud. Minu eriline tänu kuulub Tiit Hennostele töö käsikirja põhjalike kommentaaride eest. Samuti on mind aidanud prof Mare Koidu toetus ja jätkuv usk töö valmimisse.

Kindlasti soovin tänada prof Leelo Keevallikut, Hille Pajupuud ja Silvi Tenjest asjalike kommentaaride ja väärtuslike nõuannete eest. Inglisekeelse kokkuvõtte toimetamise eest tänan Jane Klavanit.

Väitekirja valmimisel ajal olen saanud toetust Eesti Teadusfondi grantidelt nr 5685, 5813, 7492, 7503 ja 8558; Keeleteaduse, filosoofia ja semiootika doktorikoolilt; Keeleteaduse ja -tehnoloogia doktorikoolilt; Alfred Kordelini sihtasutuse Eesti Fondilt; Euroopa Sotsiaalfondi programmilt DoRa; Eesti Infotehnoloogia Sihtasutuselt; Põhjamaade uurimisvõrgustikult PlaceME ja Eesti Arvutiteaduse tippkeskuselt (Euroopa Regionaalarengu Fond). Olen osalenud riiklike programmide „Eesti keel ja rahvuslik mälu”, „Eesti keel ja kultuurimälu”, Eesti keele keeletehnoloogiline tugi” ja „Eesti keeletehnoloogia” rahastatud projektides „Eesti kõnekeele korpuse kogumine ja translitereerimine” (EKKTT06-17, EKRM04-3), „Tartu ülikooli eesti kõnekeele audio- ja videokorpuse kogumine ja otsingutarkvara loomine” (EKKTT09-61), „Suulise eesti keele audiovisuaalse suhtluskorpuse kogumine ja päringusüsteemi arendamine” (EKT8), „Tartu ülikooli süstemaatilise netiallkeelte korpuse koostamine” (EKKM09-104), „Eestikeelne infodialoog arvutiga” (EKRM04-11, EKKTT06-15); sihtfinantseeritavates teemades „Eesti keele arvutimudelid ja keeleressursid: teoreetilised ja rakenduslikud aspektid” (SF0182541s03) ja „Loomulike keelte arvutitöötamise formalismide ja efektiivsete algoritmide väljatöötamine ning eesti keelele rakendamine” (SF0180078s08) ning Eesti-Prantsuse teadus- ja tehnoloogiaalases koostööprogrammis PARROT, projektis „Infostruktuur ja tüpoloogia: küsimused ja vastused eesti ja prantsuse keeles võrreldes teiste keeltega”.

Kõige enam soovin tänada oma vanemaid, peret ja sõpru, kelle toetuse ja armastusega ei oleks selle töö kirjutamine võimalik olnud.

Pärnus, 3. veebruaril 2013

SISUKORD

1. SISSEJUHATUS.....	9
1.1. Uurimuse eesmärk.....	9
1.2. Meetod.....	11
1.3. Materjal	13
1.4. Töö ülesehitus	15
2. VOORUVAHETUS ARGIVESTLUSES JA ÕPETAMISSITUATSIOONIS	17
3. SEKVENTSIAALSUS ARGISUHTLUSES JA ÕPETAMISSITUATSIOONIS: NAABRUSPAARID JA KOLMIKSEKVENTS.....	23
4. PARANDUSMEHCHANISM ARGISUHTLUSES JA ÕPETAMISSITUATSIOONIS.....	25
4.1. Parandusmehhanismi trajektoorid	26
4.2. Kõneleja ja vestluskaaslase algatatud paranduste suhe	27
4.3. Vestluskaaslase verbaalsed parandusalgatused	29
4.3.1. Klassikaline verbaalsete parandusalgatuste tüpoloogia.....	29
4.3.2. Verbaalsete parandusalgatuste funktsioon ja prosoodia	32
4.3.3. Vestluskaaslase verbaalsed parandusalgatused eesti suhtluses	34
4.3.4. Vestluskaaslase verbaalselt läbi viidud parandused eesti suhtluses	40
4.3.5. Õpetaja verbaalsed parandusalgatused koolitunnis	41
5. SUHTLUSE MULTIMODAAALNE UURIMINE	47
5.1. Suhtluse multimodaalne uurimine: taust	47
5.2. Parandusmehhanismi multimodaalne uurimine	51
5.2.1. Eneseparanduste multimodaalne uurimine	51
5.2.2. Vestluskaaslase parandusalgatuste multimodaalne uurimine	54
6. ÕPETAJA PARANDUSALGATUSE JA PARANDUSE LÄBIVIIMISE VAHENDID	58
6.1. Verbaalsed parandusalgatused	58
6.1.1. Probleemi olemasolule osutavad parandusalgatused	60
6.1.2. Probleemallikat lokaliseerivad parandusalgatused	62
6.1.3. Eelpool öeldu tõlgendamine	71
6.1.4. Tühistamine	73
6.1.5. Probleemi lahenduseni juhtivad parandusalgatused	79
6.1.6. Õpetaja viib paranduse läbi	90
6.1.7. Kokkuvõte	92
6.2. Õpetaja mitteverbaalsed parandusalgatused.....	97
6.2.1. Pealiigutus parandusalgatusena	99
6.2.2. Uuele vastajale osutav žest parandusalgatusena.....	101

6.2.3. Probleemi lahendusele osutav žest parandusalgatusena	103
6.2.4. Tagasimine küsimussekventsi saatvas mitteverbaalses tegevuses parandusalgatusena	105
6.2.5. Liikumatu kehaasend parandusalgatusena.....	108
6.2.6. Kokkuvõte	110
6.3. Mitteverbaalne ja verbaalne parandusalgatus koos	112
6.3.1. Sama tüüpi verbaalne ja mitteverbaalne parandusalgatus: žesti ja verbaalse parandusalgatuse tähendus ühtib	113
6.3.2. Eri tüüpi verbaalne ja mitteverbaalne parandusalgatus koos	114
6.3.3. Kokkuvõte	121
7. MITTEVERBAALNE SUHTLUSMODAALSUS, PARANDUSSEKVENTSI KULG JA PARANDUSSEKVENTSI PIIRID,	123
7.1. Mitteverbaalne probleemile osutamine õpetaja parandusalgatuse eel-alguses	124
7.1.1. Õpetaja annab juba probleemilika sõnastamise ajal probleemist mitteverbaalselt märku.....	125
7.1.2. Õpetaja ei anna ei sõnadega ega mitteverbaalselt probleemist selle väljaütlemise ajal märku.....	140
7.1.3. Kokkuvõte	146
7.2. Parandussekventsi hoidmine – nagu kahe käega klaveril mängimine	152
7.2.1. Parandust algatava žesti hoidmine: õpetaja algatab paranduse ainult žestiga.....	153
7.2.2. Parandust algatava žesti hoidmine: õpetaja algatab paranduse nii žestide kui kõnega	158
7.2.3. Probleemile osutava markeri hoidmine	165
7.2.4. Kokkuvõte	178
7.3. Parandussekventsi lõpuala.....	180
7.3.1. Õpetaja mitteverbaalne reaktsioon õpilase parandusele	182
7.3.2. Õpetaja verbaalne ja mitteverbaalne reaktsioon õpilase parandusele.....	192
7.3.3. Kokkuvõte	206
8. KEHALIIGUTUSE KODUPOSITSIOON (PARANDUS)SEKVENTSI PIIRIDE TÄHISTAJANA – ARUTELU	210
KOKKUVÕTE.....	215
TRANSKRIPTSIOONIMÄRGID.....	221
KIRJANDUS.....	222
SUMMARY	233
ELULOOKIRJELDUS.....	239

I. SISSEJUHATUS

I.1. Uurimuse eesmärk

Koolitundides, nagu õigupoolest mis tahes muus suhtlussituatsioonis, võib sageli juhtuda, et miski eelpool välja öeldud tekstis või varem sooritatud tegevuses on probleemne, vajab täpsustamist, täiendamist, muutmist, parandamist vms. Et eelpool esinenud probleemidele osutada või neile ise lahendust pakkuda, on vestluskaaslasel kasutada erinevad vahendid, mida vestlusanalüüsi termineis on nimetatud *parandusalgatusteks* ja *vestluskaaslase läbi viidud parandusteks*. Parandusalgatuse puhul annab kuulaja teada, et eelpool oli probleem, kuid jätab probleemi lahendamise selle tekitaja ülesandeks. Teisel juhul parandab kuulaja probleemi ise. Nii on probleemi lahendamine suhtlejate koostöös läbi viidud protsess, mis koosneb kindlastest osadest: paranduse algatamisest ja paranduse läbiviimisest, mille piirid on markeeritud (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Schegloff 1997, 2000b). Mõnikord võib paranduse algataja lisada parandusele oma reaktsiooni, parandust kommenteerida, hinnata vms (vt nt Jefferson 1972: 318, Heritage 1984: 319).

Analüüsin käesolevas töös õpetaja algatatud ja õpilas(t)e läbi viidud ning õpetaja algatatud ja läbi viidud parandusi videosalvestatud eesti algkoolitundides.

Verbaalseid konstruktsioone, mida vestluskaaslane paranduse algatamiseks kasutab, on uuritud nii argisuhtluses (vt nt Jefferson 1972; Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Schegloff 1997; Drew 1997; Sidnell 2008, 2009; Egbert, Golato, Robinson 2009) kui õpetamissituatsioonis (vt nt Weeks 1985, Mazeland 1987, McHoul 1990, Macbeth 2004, Margutti 2004). Konstruktsioonide tüübigi, mida vestluskaaslane paranduse algatamiseks kasutab, paistab olevat erinevate keelte argisuhtluses laias laastus samasugune. Näiteks esinevad Ameerika ingliskeelses suhtluses tuvastatud vestluskaaslase parandusalgatuste tüübid (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977) ka saksa keeles (Egbert 1996); soome keeles (Sorjonen 1997); tai keeles (Moerman 1977; mandariini keeles (Wu 2006); korea keeles (Kim 1999) ja Kariibi inglise kreoolides, mida kõneldakse Grenadiinide suurimal saarel Bequial ning Callanderi saarel Indo-Guajaani külas (Sidnell 2008, 2009). Minu bakalaureuse- ja magistritöö andmetel ei erine vestluskaaslase parandusalgatuste üldine tüpoloogia eelpool nimetatud keeltest ka eesti argisuhtluses (Strandson 2001).

Õpetamissituatsioonidest aga on leitud rida parandust algatavaid konstruktsioone, mida argisuhtluses tavaliselt ei kasutata (vt nt Weeks 1985, Mazeland 1987, Macbeth 2004). Vestluskaaslase parandusalgatusi eesti koolitundides minu teada vestlusanalüüsi meetodil seni uuritud ei ole.

Teine oluline küsimus on, kas ja kuidas kasutavad suhtlejad probleemidele osutamisel ja nende lahendamisel kõnele lisanduvaid suhtlusmodaalsusi. Suuline silmast-silma suhtlus on multimodaalne: suhtluse seisukohalt võivad tähenduslikud olla nii näoilmed, žestid, kehaasendid, pealiigutused, sõnad, grammatilised konstruktsioonid kui ka prosoodia. Näiteks Tanya Stivers ja Jack

Sidnell eristavad helilist (häälelist)/kuuldelist (*vocal/aural*) modaalsust ja visuaalset/ruumilist (*visuospatial*) modaalsust. Heliline/kuuldeline modaalsus haarab enda alla suulise kõne ja prosoodia. Visuaalne/ruumiline modaalsus hõlmab aga žeste, pilgu ja kehaasendeid (Stivers, Sidnell 2005: 2). Mina olen käesolevas töös kasutanud eristust verbaalse ja mitteverbaalse modaalsuse vahel. Esimese all pean silmas kõnet, eelkõige sõnalist modaalsust. Terminiga *mitte-verbaalne modaalsus* olen tähistanud pilgu, žestide, kehaasendite, suhtlusesituatsiooni seisukohalt oluliste esemete kasutamise jms. Samuti kõne prosoodilised omadused, nagu intonatsioon, rõhk, tempo, valjus jms. Kõne prosoodilised omadused ei ole käesoleva töö fookuses, kuigi vajadusel on analüüsis nendega arvestatud.

On selge, et mitte kogu inimsuhtlus ei toimu eri modaalsuste koostöös. Muidu ei oleks ju võimalik pidada telefonivestlusi või rääkida pimedas. Enamasti kasutavad suhtlejad siiski eri modaalsusi korraga. Seejuures on oluline, et lisaks kõnele, žestidele, pilgule ja kehaasenditele võivad suhtlusesse olla kaasatud ka parasjagu kasutatavad esemed, näiteks arheoloogilistel kaevamistel arheoloogide tööriistad ning välja kaevatav pinnas (Goodwin 2007), keksu mängivatel tüdrukutel keksukast (Goodwin 2000) või põllumajandusmaastiku planeerijatel maakaart (Mondada 2007).

Ka koolitundides kasutavad õpetaja ja õpilased mitmesuguseid esemeid: tekste, tahvlit, grafo- või arvutiprojektorit vms, mis võivad suhtlustegevuste sooritamisel, sealhulgas paranduse algatamisel ja läbiviimisel, olulised olla. Samamoodi võivad õpetaja pilk, žestid ja kehaasendid olla probleemilahendamise protsessi seisukohalt tähenduslikud. Näiteks all esitatud katkes 1. klassi matemaatikatunnist¹ algatab õpetaja paranduse tahvlile kuvatud tekstile osutava žestiga (rida 2), mis püsib muutumatuna seni, kuni õpilane vale vastuse õigega asendab. Õpetaja võtab osutava käe tahvlilt pärast Aliise edukalt läbi viidud parandust (rida 4).

1. Aliise: [ˈkümme=pluss=ˈneli (.) * ˈon: (.) ˈviis ˈteist. *]
 [((Õ seisab klassi ees, hoiab mõlema käega kaardikepist))]
2. → (0.6) ((Õ osutab kaardikepp paremas käes tahvlile kuvatud tehtele))



¹ Transkriptsioonimärgid on esitatud töö lõpus.

3. Aliise: [ˈneliteist.]
[((Õ osutab kaardikepiga tahvlile))]
4. (.) ((Õ hakkab osutavat kätt tahvlilt võtma))

Minu andmetel leidub maailmas suhteliselt vähe uurimusi vestluskaaslase parandusalgatuste kohta, kus arvestatakse analüüsis lisaks sõnadega tehtule ka suhtlejate žestide, pilgu, kehaasendite ja suhtlussituatsiooni seisukohalt olulise materiaalse ümbrusega (vt siiski nt Weeks 1996; Martin 2004; Keevallik 2010a; Kääntä 2010; Seo, Koshik 2010).

Käesoleva töö eesmärk jagunebki kaheks osaks:

- anda ülevaade verbaalsetest konstruktsioonidest, mida õpetaja analüüsivates eesti algkoolitundides paranduse algatamiseks ja paranduse läbiviimiseks kasutas;
- uurida õpetaja algatatud parandusprotsessi multimodaalselt, ehk teisisõnu: analüüsida, kuidas õpetaja kasutab paranduse algatamisel ja paranduse läbiviimisel sõnu, kehaasendit, žeste, pilku ja suhtlussituatsiooni seisukohalt olulisi esemeid koostöös; ning missugune on õpetaja mitteverbaalse käitumise ülesanne kogu parandusprotsessi jooksul, alates paranduse algatamisest kuni probleemile sobiva lahenduse leidmiseni.

Konkreetselt püüan leida vastuseid järgmistele uurimisküsimustele.

- Missuguseid lingvistilisi mustreid kasutab õpetaja eesti algkoolitundides paranduse algatamiseks ja läbiviimiseks?
- Kas ja kui jah, siis missuguseid mitteverbaalseid vahendeid kasutab õpetaja paranduse algatamiseks?
- Missugune on õpetaja mitteverbaalse käitumise roll probleemilahendamise protsessi alguse, käimasolemise ja lõpu tähistamisel?
- Kas õpetaja annab lisaks kõnele probleemi olemasolust märku ka mitteverbaalselt; näiteks kehaasendi, pilgu suuna, žestide abil? Kui ta seda teeb, siis kuidas?
- Kas ja kui jah, siis kuidas kajastub paranduse läbiviimise protsess õpetaja mitteverbaalses käitumises?
- Missugune on õpetaja mitteverbaalse käitumise funktsioon õpilase läbi viidud paranduse hindamisel?

1.2. Meetod

Töö mõlema analüüsiosa metodoloogiliseks aluseks on vestlusanalüüs, kuigi uurimise fookus on kummaski osas erinev. Sotsioloogiast 1960ndatel aastatel Harvey Sacksi ja tema kolleegide Emanuel A. Schegloffi ning Gail Jeffersoni töödest alguse saanud vestlusanalüüs on suhtluse mikroanalüüs, mis kasutab uurimismaterjalina salvestusi ja ülitäpseid transkriptsioone tegelikest vestlustest (vt nt Jefferson 1972; Sacks, Schegloff, Jefferson 1974; Schegloff, Jefferson,

Sacks 1977; Sacks 1992). Vestlusanalüüs on induktiivne uurimismeetod, mis välistab uurimusele eelneva hüpoteesipüstituse. Eesmärk on reaalsete suhtlusnäidete mikroanalüüsi tulemusel tuvastada mustrid ja normid, mida suhtlejad sotsiaalsete tegevuste sooritamisel järgivad. Selliselt on vestlusanalüüs eelkõige kvalitatiivne uurimissuund, mis hoidub rangelt iga näite mikroanalüüsile eelnevast statistikast. Statistikat esitatakse tavaliselt pigem oma järeldustele kaalu lisamiseks või uuritava materjali mahu esitamiseks (Schegloff 1993).

Vestlusanalüüsi põhiväide on, et suuline (argi)suhtlus pole mingi segane puder, vaid et seda juhivad suhtlemisnormid, mida inimesed järgivad ja mille rikkumist nad selgelt tajuvad. Oluline on rõhutada, et suhtluses valitsev kord ja süsteem ei ole vestlusanalüüsi järgi midagi etteantut, väljastpoolt kehtestatud: korra loovad suhtlejad ise, kes korduvalt järgivad kindlaid mustreid (ülevaateid vestlusanalüüsi kohta vt nt Tainio 1997, Wooffitt 2005, Have 2007, Liddicoat 2007, Sidnell 2010; eesti keeles vt Hakulinen 1986; Hennoste, Lindström, Rääbis, Strandson, Vellerind 2001; Kasterpalu, Gerassimenko 2006).

Iga suhtlustegevus saab tähenduse oma sooritamise kontekstis. Schegloff (1992) on osutanud, et terminit *kontekst* saab kasutada kahes tähenduses. Võib rääkida välisest kontekstist (*external context*), pidades silmas suhtlejate sotsiaalseid suhteid, suhtlussituatsiooni tüüpi jms. Teisalt võib aga rääkida sisemisest kontekstist (*internal context*), mille loovad suhtlejad igas situatsioonis oma kõnega ise.

Vestlusanalüüs vaatab nii välist kui sisemist konteksti dünaamiliselt: mõlemad on pidevas muutumises ning luuakse suhtlejate poolt suhtlemise käigus. See tähendab, et iga üksus suhtluses on mõjutatud talle eelnevatest üksustest, seades samal ajal piirid järgmisele võimalikule üksusele. Selliselt on iga üksus talle eelnevast kontekstist mõjutatud, ise samal ajal juba järgmisi üksusi kujundades, konteksti uuendades. Ka väline kontekst on dünaamiline, pidevas muutumises. Schegloff rõhutab, et mitte kõik välise konteksti aspektid ei pruugi püsivalt suhtluse seisukohalt olulised olla. Analüüsija ülesanne on suhtlejate käitumise põhjal otsustada, missuguseid välise konteksti aspekte nad ise parasjagu oma käitumisega arvestavad (Schegloff 1992).

Vestlusanalüüs on suhtluse uurimise meetod, keel on lihtsalt üks suhtlustegevuste sooritamise vahendeid. Käesoleva töö esimene osa on kirjutatud eelkõige suhtluslingvistika (*interactional linguistics*) vaimus, mis lähtub küll vestlusanalüüsi metodoloogilistest alustest, kuid on vestlusanalüüsiga võrreldes enam keelele keskendunud (vt nt Och, Schegloff, Thompson 1996; Couper-Kuhlen, Selting 2001; eesti keeles Keesvallik 2002). Suhtluslingvistide huvitab, missuguseid keelelisi konstruktsioone kasutatakse konkreetsete vestlusstruktuuride väljendamiseks ja suhtlusfunktsioonide sooritamiseks; teisalt aga see, missugune suhtlusfunktsioon või vestlusstruktuur on väljendatud konkreetsete lingvistiliste vormide kasutuse kaudu (Couper-Kuhlen, Selting 2001). Näiteks võib uurija lähtuda mingist konkreetsest keelelisest vormist ning analüüsida, kuidas seda suhtluses kasutatakse. Või vastupidi: võtta aluseks konkreetse suhtlustegevuse ning uurida, missuguseid keelelisi vahendeid selle tegevuse sooritamiseks pruugitakse.

Samamoodi on töö esimeses analüüsisosas rõhuasetus keelelistel konstruktsioonidel, mida õpetaja paranduse algamiseks ja paranduse läbi viimiseks kasutab. Selle alaosa ülesanne on luua üldistav tüpoloogia õpetaja verbaalsetest parandusalgatustest ja parandustest, mis põhineb eesti suhtluse materjalil.

Analüüsipeatüki teises osas uurin õpetaja algatatud ja õpilase läbi viidud ning õpetaja läbi viidud parandusi multimodaalselt. Teise alaosa eesmärk on uurida õpetaja mitteverbaalse käitumise funktsiooni kogu parandusprotsessi jooksul, alates paranduse algamisest kuni probleemile sobiva lahenduse leidmiseni.

Seejuures olen lähtunud vestlusanalüüsi sees n-ö allharuna (aga ka väljaspool vestlusanalüüsi) viljeldud suunast, mis uurib, kuidas suhtlejad kasutavad tegevuste sooritamiseks koostöös erinevaid semiootilisi vahendeid: kõne lingvistilist struktuuri, žeste, pilku, kehaasendeid ja suhtlussituatsiooni seisukohalt olulist materiaalset ümbrust. Sel moel on suhtlusesse haaratud nii keel, keha kui ka ümbritsev materiaalne maailm, kusjuures üks ei pruugi olla teisest tähtsam: iga vahend eraldi võib anda edasi ainult osa sooritatava tegevuse heaks (vt nt Goodwin 2000, 2011; Stivers, Sidnell 2005; Streeck, Goodwin, LeBaron 2011: 1; Kääntä, Haddington 2011; eesti keeles Tenjes, Rummo, Praakli 2009; Tenjes jt 2010).

I.3. Materjal

Analüüsi aluseks on üksteist 2006. aasta sügisel ja 2007. aasta kevadel Tartus videosalvestatud ja litereeritud 1., 2. ja 4. klassi tundi (kokku u 440 min, 72 257 sõna). Enamik salvestustest on eesti keele või matemaatikatunnid. Üks salvestus on 1. klassi hommikuringist, kus lapsed räägivad möödunud nädalavahetuse sündmustest ning kavandavad koos õpetajaga algava koolipäeva tegevusi. Salvestatud on nelja erineva õpetaja tunde. Õpilaste arv klassis oli 20–24. Tabel 1 annab salvestatud tundidest ülevaate.

Tabel 1. Salvestatud algkoolitunnid

TUND	KOOL	ÕPETAJA
1. klass hommikuring	Kool I	Õpetaja A
1. klass eesti keel	Kool I	Õpetaja A
1. klass eesti keel	Kool I	Õpetaja B
1. klass eesti keel	Kool II	Õpetaja C
1. klass eesti keel	Kool II	Õpetaja C
1. klass matemaatika	Kool II	Õpetaja C
1. klass matemaatika	Kool I	Õpetaja B

TUND	KOOL	ÕPETAJA
1. klass matemaatika	Kool II	Õpetaja C
3. klass eesti keel	Kool I	Õpetaja D
3. klass matemaatika	Kool I	Õpetaja D
4. klass eesti keel	Kool I	Õpetaja A

Kõigis tundides, v.a hommikuringis, oli mööbel klassiruumis paigutatud nii, et õpetaja laud, grafoprojektor ja tahvel olid klassi ees, õpilaste pingid aga kahes või kolmes reas üksteise taga. Hommikuringi ajal istusid lapsed ja õpetaja ringis klassi põrandal. Osa tundidest (koolis II) on salvestatud kahe staatilise kaameraga. Üks kaamerateist oli paigutatud klassi uksepoolsesse nurka, suunaga õpilastele. Teine kaamera filmis õpetajat klassi tagaosast. Kooli I salvestused on tehtud ühe liikuva kaameraga. Seisin suurema osa ajast klassi uksepoolses nurgas ja liigutasin kaamerat parasjagu suhtlejatele.

Mõlemas koolis oli salvestamise protsess avalik: kaamerad olid nii õpetajale kui lastele nähtavad, viibisin ise salvestamise juures. Kõigi laste vanematelt ja kõigilt õpetajatelt on küsitud tundide salvestamiseks nõusolek.

Uuritavates salvestustes leidis kokku 219 õpetaja algatatud ja õpilase läbi viidud parandust ning 45 õpetaja algatatud ja läbi viidud parandust. Esimeses analüüsipeatükis esitatud õpetaja verbaalsete parandusalgatuste tüübiltik põhineb kõigil materjalil sisaldunud õpetaja algatatud ja/või läbi viidud parandustel. Õpetaja algatatud parandussekventsides multimodaalse analüüsi tarvis tegin kogu materjalist valiku, lähtudes kahest asjaolust.

Esiteks, kogu salvestatud materjali kvaliteet ei ole multimodaalse analüüsi jaoks piisav, osal juhtudest on õpetaja kaamera fookusest väljas. Valisin analüüsimiseks niisugused parandussekventsidsid, kus õpetaja on kogu probleemilahendamise protsessi jooksul salvestuses nähtav.

Teiseks, mitte alati ei ole õpetaja mitteverbaalne käitumine paranduse algatamise ja/või läbiviimise seisukohalt relevantne. Näiteks all esitatud katkes 1. klassi eesti keele tunnist parandab õpetaja L1-e öeldud vigast vormi sõnast *panema*. Parandusprotsess viiakse läbi ainult verbaalselt. Õpetaja sooritab ajal, mil ta vale sõnavormi õigega asendab ning õpilane õiget varianti kordab (read 2 ja 4), mitteverbaalselt parandusprotsessist sõltumatut tegevust: ta sätib grafoprojektori kilet.

((Õ küsis eespool sõna *puhvet* tähendust))

1. L1: [1`puhvet `tähendab (0.4) ühte`sellist `kohta=kuhu pandakse `as[2ju]
[1((Õ sätib asju oma laual))]
2. Õ: [2panna]kse.
[2((Õ sätib
grafoprojektori
kilet))]
3. (.) ((Õ sätib grafoprojektori kilet))

4. L1: [pannakse `asju=ja=see=on (.) `klaasi `taga.]
[[((Õ sätib grafoprojektori kilet))]]
5. Õ: [jaa, `klaas=on `taga.]
[[((Õ sätib graforojektori kilet))]]

Käesoleva töö teises osas olen kasutanud ainult niisuguseid õpetaja algatatud parandussekventse, kus õpetaja mitteverbaalne käitumine oli probleemilahendamise protsessiga kuidagi seotud. Nimetatud kahe kitsenduse tõttu on analüüsipeatüki teise osa aluseks vähem parandussekventse: kokku 134.

Salvestuste litereerimisel olen kasutanud Gail Jeffersoni transkriptsioonisüsteemi eesti keelele kohandatud varianti (vt nt Hennoste 2000a), seda suhtlejate mitteverbaalse käitumise tähistamise osas täiendades. See transkriptsioonisüsteem toob esile järgmised suulisele suhtlusele omased nähtused:

- sõnad, dialoogipartiklid ja üneemid,
- lausungi piirid intonatsiooni järgi,
- pausid,
- kõne omadused (tempo, rõhud, valjus, kiirus, venitused, hääletooni muutused jms),
- pealerääkimised ja kokkuhääldamised,
- naer,
- köhatused,
- sisse- ja väljahingamised,
- litereeri- ja kommentaarid.

Info suhtlejate mitteverbaalse käitumise kohta olen esitanud kaksiksulgudesse kirjutatud kommentaaride ja fotodega. Nurksulud tähistavad verbaalse kõnevooru ja mitteverbaalse tegevuse ajalist seost. Transkriptsioonimärgid on esitatud töö lõpus. Osalejate nimed on kõigis transkriptsioonides muudetud, samuti on töö teises analüüsisosas esitatud fotodel hägustatud osalejate näod.

Kõik tunnid on litereeritud Chris Fassnachtsi loodud ja David K. Woodsi arendatava programmi Transana abil (<http://www.transana.org/>). Pausid on mõõdetud käsitsi.

I.4. Töö ülesehitus

Väitekirja esimeses kolmes teoreetilises peatükis on antud ülevaade kolmest süsteemist, mida inimesed vestlusanalüüsi järgi suhtlemisel järgivad. Seejuures on eraldi esitatud nii argivestluste kui õpetamissituatsioonide analüüsimisel saadud tulemused. Peatükis 2 on käsitletud vooruvahetust juhtivaid reegleid. Peatükis 3 on keskendutud omavahel kokku kuuluvate kõnevoorude järjenditele e sekventsile. Peatükis 4 on antud ülevaade parandusmehhanismi uurimisel saadud tulemustest, keskendudes verbaalsetele parandusalgatusele. Peatükis 5 on antud lühiülevaade suhtluse multimodaalsest uurimisest. Seejuures on eraldi

käsitletud uurimusi, mis analüüsivad mitteverbaalse modaalsuse rolli nii kõneleja eneseparanduste kui ka vestluskaaslase algatatud paranduste puhul.

Järgnevates peatükkides on analüüsitud õpetaja algatatud ja õpilas(t)e läbi viidud ning õpetaja algatatud ja läbi viidud parandusi eesti algkoolitundides. Peatükis 6 on esitatud ülevaade verbaalsetest konstruktsioonidest ja mitteverbaalsetest vahenditest, mida õpetaja paranduse algatamiseks ja/või paranduse läbiviimiseks kasutas. Peatükk 7 on pühendatud mitteverbaalse modaalsuse rolli uurimisele kogu õpetaja algatatud parandussekventsii jooksul, alates probleemvooru väljaütlemisest kuni paranduse läbiviimiseni. Arutelupeatükis 8 on toodud välja seos eesti algkoolitundide multimodaalse analüüsi tulemuste ning Harvey Sacksi, Emanuel A. Schegloffi (2002) ja Adam Kendoni (1975, 1980) tähelepanekutega kehaliigutuse algamise ja lõppemise positsioonist.

2. VOORUVAHETUS ARGIVESTLUSES JA ÕPETAMISSITUATSIOONIS

Mis tahes vestlust jälgides torkab silma ilmselge asjaolu, et kõnelejad vahetuvad. Kui üks kõneleja A jääb vait, lõpetab rääkimise, siis hakkab rääkima teine kõneleja B. Vestlusanalüüsi järgi nimetatakse vestluse edasiviimist ühe osaleja poolt, mis kestab seni, kuni teine vooru üle võtab, kõnevooruks (*turn*) (Hakulinen 1997: 37, Hennoste 2000d: 2229). Kui vestluses on kaks osalist, oleks struktuur järgmine: A-B-A-B-A-B. Suur osa üleminekutest ühelt voorult teisele toimub ilma pauside (või suhteliselt lühikeste pausidega)² ning ilma pealerääkimisteta³.

Kuidas saavutatakse üleminek ühelt kõnelejalt teisele nii täpselt, vähese viivituse ja minimaalse pealerääkimiste hulga? Niipea kui seda esiotsa lihtsat nähtust täpsemalt analüüsima hakata, ei olegi kõnelejate vahetuse protseduur nii ilmselge. Kuidas vestlejad aru saavad, et eelmine kõneleja on lõpetanud ja neil on õigus rääkida? Missugused reeglid seda protsessi juhivad? Kõnelejate vahetust juhtiv süsteem peab olema väga paindlik: see peab toimima väga erinevates olukordades ja tingimustes, samuti erineva kõnelejate hulga situatsioonides. Kõnevoorude pikkus võib olla üks sõna või kümme lausungit jne.

Sacks, Schegloff ja Jefferson (1974) väidavad, et vooruvahetust juhivad nn lokaalsed reeglid. Olulised on ühikud, millest kõnevoor koosneb ning mida vestlusanalüüsi termineis nimetatakse *vooruehitusüksusteks* (*turn-constructive units, TCU*). Grammatika on vahendeid, mille abil suhtlejad vormistavad vooruehitusüksusi ning tunnevad ära nende piirid. Vooruehitusüksuste piirid kattuvad sageli traditsioonilise grammatika lausete, osalausete, fraaside ja leksikaalsete üksuste piiridega. Samal ajal on vooruehitusüksuste piiritlemisel väga oluline ka prosoodia, eelkõige intonatsioon. Kolmas oluline aspekt vooruehitusüksuse piiritlemisel on tegevus, mida vooruehitusüksusega sooritatakse (Schegloff 2007: 3–4). Omaette küsimus on, missugune nimetatud tegureist on vooruehitusüksuste piiride määratlemisel määravaim. Näiteks Cecilia Ford ja Sandra Thompson on vooruehitusüksuste piire analüüsides võtnud aluseks kolm tunnust: intonatsioonilise, grammatilise ja pragmaatilise e suhtlustegevuse lõpetatuse. Nende uurimus näitas, et intonatsiooniliselt ja pragmaatiliselt lõpetatud üksused olid alati ka süntaktiliselt lõpetatud. Süntaktiliselt lõpetatud üksused aga ei pruukinud olla pragmaatiliselt ja intonatsiooniliselt lõpetatud. Just intonatsioon määrab, milline süntaktiliselt lõpetatud lausung on kuulaja jaoks ka lõpetatud vooruehitusüksus (Ford, Thompson 1996).

² Tartu Ülikooli suulise eesti keele korpuse põhjal tehtud statistika näitab, et argisuhtluses oli alla 1 sekundilisi pause 86,5%; kuni 1, 5 sekundilisi pause 91,5 %. Ametlikes vestlustes moodustasid alla 1 sekundilised pausid 85%, kuni 1, 5 sekundilised pausid 90% juhtudest (Hennoste 2000a: 2023–2024).

³ Stephen C. Levinsoni andmeil moodustavad pealerääkimised ingliskeelses kõnes vähem kui 5% juhtudest (Levinson 1983).

Vooruehitusüksuste piiril on potentsiaalne voorusiirdekoht (*transition-relevance place*), kus vooru võib haarata järgmine kõneleja. Sellel hetkel tulevadki mängu vooruvahetusreeglid (Schegloff 2007: 3–4). Potentsiaalses voorusiirdekohas toimub otsekui vaikiv nõupidamine, kes jätkab kõnevooru. Vooruvaetusmehhanism põhineb kindlatel reeglitel.

1. Esimeses voorusiirdekohas teostub üks järgmistest võimalustest:
 - a) kui voor on ehitatud nii, et kõneleja valib järgmise häälesolija, on valitul õigus ja kohustus võtta voor. Teistel seda õigust ja kohustust ei ole;
 - b) kui järgnevat kõnelejat ei ole osutatud, võib mõni kaasvestlejatest haarata vooru omal algatusel. Sel juhul saab vooru seda esimesena teinu;
 - c) kui järgnevat kõnelejat pole osutatud ja keegi ennast ise ei vali, võib kõnesolija rääkimist jätkata.
2. Kui rakendub reegel 1.c), siis toimub sama protsess järgmises voorusiirdekohas (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 704).

Sacksi, Schegloffi ja Jeffersoni sõnastatud vooruvahetusreeglid lähtuvad võrdsete suhtlejate vahelisest argivestlusest, mille kulg ei ole kuidagi ette määratud ning kus kõigil suhtlejatel on samaväärne õigus vooru haarata, kui viimati kõnelenu ei ole teisti osutanud. Koolitund aga on institutsionaalne situatsioon, milles osalejatel on kindlaks määratud õiguste ja kohustustega institutsionaalsed rollid, mille suhtlejad muudavad toimivaks siin ja praegu, konkreetsete tegevuste ja nende sooritamise viisi kaudu (Drew, Heritage 1992: 3–4). Õpetaja ja õpilase rolliga kaasnevad kindlaks määratud õigused ja kohustused, mis peegelduvad muu hulgas ka vooruvahetuses (Tainio 2005).

Alexander McHoul on Inglismaal salvestatud põhikooli tundide ning Aust-raalias salvestatud gümnaasiumitundide põhjal sõnastanud vooruvahetusreeglid koolitunnis, võttes aluseks eelpool kirjeldatud Sacksi, Schegloffi ja Jeffersoni tuvastatud argivestluste vooruvahetusreeglid.

1. Õpetaja vooruehitusüksuse järel potentsiaalses voorusiirdekohas toimub üks järgmistest võimalustest:
 - a) kui õpetaja voor on ehitatud nii, et kõneleja valib järgmise häälesolija; valib õpetaja kõnelejaks kindla õpilase, teistel seda õigust ega kohustust ei ole;
 - b) kui õpetaja voor ei ole ehitatud nii, et kõneleja valib järgmise häälesolija, siis õpetaja jätkab kõnelemist.
2. Kui võimalus 1.a) on jõustunud, siis mis tahes õpilase vooru järel olevas potentsiaalses voorusiirdekohas toimub üks järgmistest võimalustest:
 - a) kui õpilase voor on ehitatud nii, et kõneleja valib järgmise häälesolija; siis annab ta õiguse ja kohustuse rääkida ainult õpetajale, mitte teistele õpilastele;
 - b) kui õpilase voor on ehitatud nii, et kõneleja ei vali järgmist häälesolijat; siis võib õpetaja end ise järgmiseks kõnelejaks valida;

- c) kui õpilase voor on ehitatud nii, et kõneleja ei vali järgmist häälesolijat ning õpetaja ei vali end järgmiseks kõnelejaks, siis võib õpilane ise jätkata.
- 3. Kui õpetaja vooruehitusüksusele järgnevas potentsiaalses voorusiirdekohas on toimunud 1.b), st õpetaja on end ise kõnelema valinud, siis lähevad järgmises voorusiirdekohas uuesti käiku reeglid 1.a) ja 1 b).
- 4. Kui õpilase vooruehitusüksusele järgnevas potentsiaalses voorusiirdekohas on toimunud 2. c), st õpilane jätkab kõnelemist, siis rakenduvad järgmises potentsiaalses voorusiirdekohas reeglid 2.a), 2.b) ja 2.c) (McHoul 1978: 188).

Nende reeglite järgi on õpetajal oluliselt suuremad võimalused järgmist kõnelejat määrata kui õpilasel: parasjagu kõnelev õpilane saab järgmiseks kõnelejaks valida kas iseenda või õpetaja, aga mitte teisi õpilasi. Samamoodi ei saa teised õpilased end ise kõnelejaks valida. McHouli sõnul tulenevad ülal sõnastatud reeglitest olulised tehnilised erinevused, mis eristavad koolitunde argivestlustest. Esiteks, pauside esinemise võimalus on suurem, kuna õpilased ei saa end pärast õpetaja vooru või pärast teise õpilase vooru ise kõnelejaks valida: õpetaja otsustada on, kui kaua vastama valitud õpilane vastata saab ning kes järgmisena kõneleb. Teiseks: võimalus, et mitu kõnelejat valib end korraga järgmiseks kõnelejaks, on võrreldes argivestlustega väiksem, kuna kõnelejavahetuse määramise õigus on ainult õpetajal. Selliste pealerääkimiste võimalus, mis on tingitud asjaolust, et mitu suhtlejat valib end ise korraga järgmiseks kõnelejaks, on väiksem (McHoul 1978: 189).

McHouli sõnastatud koolitunni vooruvahetusreegleid on hiljem kritiseeritud ja täpsustatud. Esiteks on leitud, et need ei sobi mitte igasuguste koolitundide kirjeldamiseks, vaid peavad paika sellistes tundides ja/või tundide osades, kus õpetaja on klassis toimuva vestluse organiseerija (seisab sageli ka füüsiliselt klassi ees) ning esitab õpilastele oma eesmärkidest lähtuvaid küsimusi ja kommenteerib saadud vastuseid – tunni nn plenaarkõne osades (Jones, Thornborrow 2004: 403–410; Arminen 2005: 129–136; Tainio 2007: 34). Teiseks, ka õpetaja nn plenaarkõne osades võib vooruvahetus realiseeruda McHouli kirjeldatud mudelist erineval moel, näiteks võib voorude järjekord olla ette määratud, nii et õpilased automaatselt teavad, millal on kellegi kord vastata (Tainio 2007: 35). Samuti võib õpetaja suunata vooru kogu klassile korraga kui kollektiivsele kuulajale, oodates õpilastelt kooris öeldud vastust (Jones, Thornborrow 2004: 418; Margutti 2004). Ka leidub koolitundides voore, kus õpilane valib end ise kõnelejaks (Karvonen 2007: 121–123).

Koolitund võib sisaldada lisaks õpetaja juhitud nn plenaarkõne osale ka teist tüüpi osasid, näiteks grupitööd, individuaalset ülesande lahendamist jne. Ka vooruvahetusreeglid võivad erinevates tunni osades võtta erineva kuju (Seedhouse 2004: 101–140, Tainio 2007: 36–37). Varieeruv lähenemine (*variable approach*) koolitunnile (vt näiteks Seedhouse 2004, Walsh 2006) lähtub seisukohast, et ei ole võimalik rääkida ühtsest, monoliitsest koolitunnikon-tekstist. Koolitunnikontekst on pidevalt muutuv nähtus, see luuakse vastavalt

parasjagu aktuaalsetele pedagoogilistele ja suhtluslikele eesmärkidele suhtlejate koostöös. Pigem saab rääkida mikrokontekstidest ühe koolitunni sees. Kui muutub tunni fookus, siis muutuvad ka suhtlust reguleerivad seaduspärad ja pedagoogilised eesmärgid, sh vooruvahetuse reeglid.

Paul Seedhouse on võõrkeeletunde uurides näidanud, et erinevates keeletunni osades, kus õpetaja pedagoogiline ja suhtluslik eesmärk on erinev, lähtuvad õpetaja ja õpilased erinevatest vooruvahetuspõhimõtetest. Näiteks õpetaja kontrollib vooruvahetust oluliselt enam tunni osades, kus ta juhatab sisse uusi tegevusi ja ülesandeid (Seedhouse 2004: 133, 139) või keskendub täpsete lingvistiliste vormide õpetamisele (Seedhouse 2004: 102–111) kui tunni osades, mille eesmärk on arendada vestlust, maksimeerida õpilaste initsiatiivi (Seedhouse 2004: 111–118, 139).

Rod Jones ja Joanna Thornborrow (2004: 403–410) on uurinud inglise ja uelsikeelseid (*welsh*) algkooli 6. klassi tunde (10–11 aastased lapsed), sh situatsioone nii kogu klassi haaravast õpetusest kui ka klassiruumist väljas toimuvatest grupitöödest. Nende analüüs näitab, et vooruvahetuse reeglid varieeruvad sõltuvalt parasjagu tunnis tehtavast. Skaala ühes otsas on situatsioonid, kus õpetaja kontrollib väga rangelt, kes kõneleb ja millal; nagu näiteks õpilaste nimetamisel, et kontrollida nende kohal olekut. Skaala teises otsas on aga ülesande lahendamine grupitööna, mis toimub klassiruumist väljas. Viimasel juhul valivad õpilased end ise kõnelejaks, õpetaja ei kontrolli vooruvahetust.

Õpilane võib vooru haaramise soovist anda märku käetõstmisega või valida end ise kätt tõstmata järgmiseks kõnelejaks. On leitud, et õpilase valik käetõstmise ja omal algatusel haaratud vooru vahel võib olla muu hulgas seotud vooru funktsiooniga. Näiteks täpsustavad küsimused, mis on seotud õpetaja eelmisest voorust arusaamisraskusega, ja õpetaja eelmise vooru kohta pakutud tõlgendused algatatakse üldiselt ilma kätt tõstmata, end ise vastajaks valides (Joutseno 2007: 181–209, Karvonen 2007: 131–134).

Hoolimata kriitikast McHouli sõnastatud koolitunni vooruvahetusreeglite kohta, kajastavad need normi, mida õpilastele koolis õpetatakse. On selge, et õpilased ja ka õpetaja ise ei järgi kokku lepitud normi alati. Normi järgimine või selle järgimata jätmine on otseselt seotud parasjagu sooritatava tegevuse ning selle eesmärkidega. Seda tõestab muu hulgas järgmine vestluskatke uuritavast eesti algkoolitundide materjalist.

(1) 1. klass, hommikuring

((Õ palus õpilastel mõelda, missugune loom, lind või taim nad sooviksid olla ning oma valikut põhjendada))

1. Õ: `kellel=on `valmis, (.) käsi `püsti,
2. (.) ((osa lapsi tõstab käe, osa lapsi räägib omavahel))
3. Õ: `aga=me `saame `rääkida ainult ühel `tingimusel, `millisel=`Mait.
4. (1.0)
5. Mait: : mina=ei `tõsta `kätt üleval.=
6. Õ: =*ei `millisel `tingimusel me=`saame `rääkida.*
7. L1: sis=kui=me [`vaiksel?]
8. Mait: [sis=ku] `käsi o:n `püsti.

9. Õ: e:i, `see=i=ole `põhi[tingimus.]
10. L2: [sis=ku=me] [oleme `vaikselt.]
11. L3: [sis=ku `kõik=on] `vaikne.
12. Õ: `nii, kui=`üks `räägib `milline `on meie `klassi `reegel=`Mait.
13. L3: sis=`teine ei `räägi.
14. (.)
15. Õ: `väga `õige.
16. (.)
17. Õ: [ˈkatsume s-]
18. L4: [kui `üks] `räägib sis `teine `kuulavad.
19. Õ: [ˈväga `hästi.]
20. L2: [teise:d.]
21. (.)
22. Õ: `nii, `Mait kas=sas `oled `nõus=seda `reeglit `täitma.
23. Mait: jaa
24. (.)
25. Õ: * tore. * (0.4) `kellel=on `valmis, (.) [ˈAmaalia] `palun.

Ülal esitatud näites (1) räägivad õpetaja ja õpilased kahest varem kokku lepitud reeglist. Esiteks, lapsed peavad vastamise soovist käe tõstmisega märku andma, misjärel õpetaja valib järgmise vastaja. Õpetaja järgib vooruga *`kellel=on `valmis, (.) käsi `püsti* näite 1. real selgelt nimetatud reeglit. Ka lapsed, kes seepeale käe tõstavad, tegutsevad vastavalt nimetatud reeglile. Maidu käitumine näitab, et ta on teinud reeglist omad järeldused: kuna ta vastamise soovist ise märku ei andnud, siis ei saa õpetaja teda ka vastajaks valida (vt nt *väidet mina=ei `tõsta `kätt üleval* real 5 ja vastust *sis=ku `käsi o:n `püsti* õpetaja küsimusele *`millisel `tingimusel me=`saame `rääkida*).

Teiseks: korraga tohib rääkida üks õpilane. Selle eelnevalt kokku lepitud reegli olemasolust annavad tunnistust L1-e vastus *sis=kui=me `vaikselt*, L2-e vastus *sis=ku=me oleme `vaikselt* ning L3-e vastus *sis=ku `kõik=on `vaikne* õpetaja küsimusele *`millisel `tingimusel me=`saame `rääkida* (rida 6); samuti L3-e vastus *sis=`teine ei `räägi* õpetaja küsimusele *nii, kui=`üks `räägib `milline `on meie `klassi `reegel=`Mait*.

Kuigi vooruvahetust juhtivad reeglid on analüüsitavas küsimussekventsisis avalikult välja öeldud, ei järgi ei õpilased ega ka õpetaja ise nimetatud reegleid kogu sekventsii jooksul järjekindlalt. Oluline on, missuguses sekventsiaalses positsioonis õpilased ja õpetaja nimetatud reegleid järgivad, millal aga mitte. Näiteks pärast seda, kui õpetaja ei ole saanud Maidult oodatud vastust ning kordab oma küsimust *`millisel `tingimusel me=`saame `rääkida*, ütleb L1 omal initsiatiivil küsimusele vastuse. Samamoodi pakuvad L2 ja L3 omal algatusel vastuse pärast õpetaja vooru *e:i, `see=i=ole `põhitingimus*, mis lükkab ümber Maidu vastuse *sis=ku `käsi o:n `püsti* (read 8–9). Teisisõnu: lapsed valivad end näites (1) ise kõnelejaks siis, kui õpetaja valitud vastaja vastamisel ebaõnnestub.

Õpetaja seevastu ei reageeri L1-e, L2-e ja L3-e pakutud vastustele, kuigi need on sisuliselt õiged. Ta ootab vastust just ametlikult vastajaks valitud õpilaselt, Maidult, ning jätab õpilaste omal algatusel öeldud sisuliselt õiged

vastused aktsepteerimata. On ilmne, et õpetaja pedagoogiline eesmärk on sekvents (1) panna Mait ütlema reegleid, mida poiss eelnevalt ise rikkunud oli. Seetõttu jättis õpetaja teiste õpilaste sisuliselt õiged vastused tähelepanuta.

Pärast neljandat katset Maidult vastust saada kinnitab õpetaja aga L3-e ja L4-a omal initsiatiivil öeldud vastused (read 13 ja 18) sobivaks. Sel moel aktsepteerib õpetaja antud sekventsiaalses kontekstis L3-e ja L4-a täieõiguslike kõnelejatena, kuna lootus saada vastama valitud poisilt Maidult sobiv vastus on luhtunud. Real 22 kasutab õpetaja Maidu soovitud vastuseni juhtimiseks jaatavat vastust ootavat *kas*-küsimust *kas=sa `oled `nõus=seda `reeglit `täitma* ning saab sellele lõpuks Maidult oodatud vastuse.

Näide (1) demonstreerib, et vooruvahetusreeglid koolitunnis on dünaamilised, pidevas muutumises, tugevalt seotud lokaalse sekventsiaalse konteksti, parasjagu sooritatava tegevuse ning suhtlejate eesmärkidega.

3. SEKVENTSIAALSUS ARGISUHTLUSES JA ÕPETAMISSITUATSIOONIS: NAABRUSPAARID JA KOLMIKSEKVENTS

Vestlusanalüüsi järgi on verbaalne suhtlus organiseeritud järjenditena, st iga kõnevoor ennustab mingil määral, milline jätk pärast teda tuleb. Iga kõnevoor on tehtud sobivaks eelneva vooruga. Kõnevoorud erinevad selle poolest, et mõned neist nõuavad teatud tüüpi teist vooru ja teised annavad ainult viiteid, milline voor on sobiv.

Kahe vooru järjendeid, millel on omavahel eriti tugev ja konventsionaliseerunud side, nimetatakse vestlusanalüüsi termineis naabruspaarideks (*adjacency pairs*). Naabruspaare iseloomustab viis peamist omadust.

- Naabruspaarid koosnevad kahest kõnevoorust.
- Naabruspaari moodustavad kõnevoorud paiknevad ideaaljuhul kõrvuti.
- Naabruspaari moodustavad kõnevoorud on eri kõnelejate esitatud.
- Naabruspaar koosneb esiliikmest ja järelliikmest.
- Teatud tüüpi esiliige nõuab vastavat järelliiget. Selle puudumine või hoopis teise naabruspaari järelliikme kasutamine on tajutav veana.

Omaette naabruspaari moodustavad näiteks küsimus ja vastus, tervitus ja vastutervitus, ettepanek ja selle vastuvõtmine või selle tagasilükkamine jms. Naabruspaarisüsteemi põhireegel on lihtne: kui kõneleja on sõnastanud esiliikme, peab ta kõne lõpetama. Seejärel saab sõnaõiguse vestluskaaslane, et välja öelda järelliige (Schegloff, Sacks 1973: 295–296). Naabruspaari peetakse vestlusanalüüsis keskseks kahest kokkukuuluvast voorust koosnevaks tervikuks.

Koolitunde käsitlevad uurimused on näidanud, et õpetamissituatsioonis esinevad valdavalt kolmeosalised sekventsids, mis koosnevad õpetaja algatusest (näiteks küsimusest või direktiivist), õpilase vastusest ning õpetaja tagasisidest või hinnangust saadud vastusele (*initiation-response-feedback/evaluation*, lüh *IRE* või *IRF*) (Sinclair, Coulthard 1975: 21, 50; McHoul 1978: 191; Drew 1981; Macbeth 2004: 703; Arminen 2005: 136–141; Kleemola 2007: 63; Strandson 2007: 300). Klassikaline kolmiksekvents on näiteks all esitatud näide, mille 1. real on õpetaja küsimus, 2. real vastama valitud õpilase vastus küsimusele ning 3. real õpetaja reaktsioon vastusele.

1. Õpetaja: Do you know what we mean by accent?
Kas sa tead, mida me peame silmas sõnaga `aksent`?
2. Õpilane: It's the way you talk.
See on viis, kuidas me kõneleme.
3. Õpetaja: The way we talk. This is a very broad comment
See on viis, kuidas me kõneleme. See on väga üldine kommentaar.
(Sinclair and Coulthard 1975:48).

Just küsimus-vastussekventsides kolmas, õpetaja hinnangut või kommentaari sisaldav voor puudub tavaliselt samalaadsetest sekventsides argisuhtluses. Ka

õpilased võivad algselt tegevi, näiteks esitada küsimusi. Enamasti aga puudub õpilase esitatud küsimuste vastuse järel kolmas voor: õpilase kommentaar või hinnang õpetajalt saadud vastusele (Tainio 2007: 41).

Koolitunni kolmiksekvents tekib, kuna õpetajad esitavad sageli küsimusi, millele nad juba vastust teavad (Sinclair, Coulthard 1975: 51; Mehan 1979: 52–54; Macbeth 2004: 703–704). Sinclair ja Coulthard väidavad järgnevat: „Kui me esitame küsimuse, siis me enamasti ei tea sellele vastust. Õpetaja aga teab peaaegu eranditult oma esitatud küsimusele vastust. (---) Just see fakt võimaldab meil seletada, miks õpetaja tagasiside on koolitundide kolmiksekvents oluline” (Sinclair, Coulthard 1975: 51). Küsimuste esitamine, millele küsija tegelikult vastust teab, on sügavalt pedagoogilisele situatsioonile omane.⁴ Õppijad jätaavad sekvents i sulgemise ülesande küsijale, s.o õpetajale, kellel on antud situatsioonis õige vastuse teadja roll ning tekib kolmik (Drew 1981: 261; Macbeth 2004: 704).

Kui õpilase vastus ei vasta mingil põhjusel õpetaja ootustele, see sisaldab viia või vaa vastus täpsustamist, täiendamist, ümbertegemist vms, siis on just õpilase vastusele järgnev kolmas voor positsioon, kus õpetaja saab algsatada paranduse. Ka enamikus käesolevas töös uuritud parandussekventsides algsatas õpetaja paranduse koolitunni kolmiksekvents i kolmandas voorus: pärast õpilase probleemset vastust oma eespool esitatud küsimusele või direktiivile. Uuritud materjalis leidis vaid üksikuid näiteid, kus õpilase probleemvoor ei reageerinud õpetaja eespool öeldud esiliikmele.

⁴ Loomulikult esitatakse küsimusi, millele küsija juba ette vastust teab, ka teistes situatsioonides, näiteks viktoriinil.

4. PARANDUSMEHCHANISM ARGISUHTLUSES JA ÕPETAMISSITUATSIOONIS

Suuline tekst erineb kirjalikust väga mitmete joonte poolest. Erinevused tekivad juba seetõttu, et suuline tekst sünnib siin ja praegu ning kõnet ei ole erinevalt kirjast kunagi võimalik n-ö maha kustutada. Kõneleja saab juba öeldut hiljem küll parandada, täpsustada või sellele midagi juurde lisada, kuid erinevalt kirjalikest tekstidest toimub see protsess avalikult: seda saavad jälgida ka vestluskaaslased.

Kõneleja võib mitmesugustel põhjustel teha keelelisi otsuseid, mida ta kas ise või tema kaasvestleja(d) tagantjärele õigeks või sobivaks ei pea. Seega tuleb juba välja öeldud lausungid ümber teha, neid täpsustada, täiendada vms. Selliseid täpsustusi, täiendusi, parandusi vms võib teha nii kõneleja ise kui ka tema kaasvestleja(d), samuti nagu juba välja öeldud lausung võib olla probleemne kas selle väljaütleja enda või tema kaaslase jaoks. Vestlusanalüüsi termineis on vahendeid, mille abil suhtlejad lahendavad rääkimisel, kõne kuulamisel ja sellest arusaamisel tekkinud probleeme, nimetatud parandusmehhanismiks (*repair organization*) (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 361; Schegloff 2000: 100; Sidnell 2010: 110; vt ka Jefferson 1974: 186⁵).

Terminil *parandusmehhanism* on vestlusanalüüsis üsna lai haardeulatus. Kuna rääkimisel, kõne kuulamisel ja teksti tõlgendamisel tekkinud probleemid ei pruugi alati lähtuda otsesest grammatilisest või semantilisest veast; piisab sellest, kui kõneleja ise või tema kaaslane leiab, et öeldus on midagi valesti, ebasobiv, kinnitamist, uuesti ütlemist, ümbertegemist, täpsustamist jms vajavat. Oluline on, et parandusmehhanismi vallandav probleem võib olla nii häälduslik, grammatiline, semantiline kui ka suhtluslik. Probleemallikaks võib olla mis tahes osa juba välja öeldud tekstist.

Parandusmehhanismi algatamiseks piisab seigast, et vähemalt üks vestlejaist juba välja öeldud kohta probleemseks peab (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Schegloff 1979; Schegloff 1987; Hutchby, Wooffitt 1998).

Probleemide lahendamise mehhanism on oluline nii argivestlustes kui avalikes situatsioonides, sh koolitundides. Kuigi parandusmehhanism süsteemina on tõenäoliselt situatsiooniülene: probleemide lahendamiseks eksisteerib suhtluses hulk vahendeid ja norme, vajutab konkreetne institutsionaalne situatsioon, antud juhul õpetamissituatsioon, seal kehtivate normide ja reeglitega parandusmehhanismi funktsioneerimisele oma pitseri. Seetõttu olen all eraldi käsitlenud uurimusi vestluskaaslase parandusalgatuste kohta argivestlustes ja õpetamissituatsioonis.

⁵ Gail Jefferson on peamiselt eneseparandusi käsitlevas artiklis kasutanud terminit *error correction format*.

4.1. Parandusmehhanismi trajektoorid

Parandusmehhanismist kõneldes saab eristada selle algatust (initiation) ja tulemust (outcome). Paranduse võib algatada nii kõneleja kui ka mõni vestluskaaslastest ning selle võib lõpetada samuti nii üks kui teine. Oluline on tõik, et paranduse algataja ja lõpetaja ei pruugi olla sama isik. Niisiis saab parandusmehhanismi jagada neljaks põhitüübiks selle järgi, kas paranduse algatab kõneleja ise või mõni vestluskaaslastest ning kas kõneleja parandab iseennast või kedagi teist. Kõigil juhtudel on probleemlikas kõneleja tekstis.

1. Kõneleja algatab paranduse ja lahendab probleemi ise.
2. Kõneleja algatab paranduse, kuid probleemi lahendab vestluskaaslane.
3. Vestluskaaslane algatab paranduse, kuid probleemi lahendab kõneleja.
4. Vestluskaaslane algatab paranduse ja lahendab probleemi ise (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Sorjonen 1997: 112; Sidnell 2010: 110).

Käesoleva töö huviorbiidis on tüübid 3 ja 4: vestluskaaslase algatatud ja kõneleja lõpetatud parandused ning vestluskaaslase algatatud ja läbi viidud parandused. Täpsemalt: õpetaja algatatud ja õpilase läbi viidud parandused ning õpetaja algatatud ja läbi viidud parandused.

Koolitundides on tavalise argivestlusega võrreldes oluliselt enam osalejaid – õpetaja ja terve klassitais õpilasi, kel on võimalus probleemilahendamise protsessi kõrvalt jälgida ja/või sellesse sekkuda. Kui õpetaja algatab paranduse, ei pruugi paranduse läbiviija olla mitte probleemlika autor, vaid teine õpilane või rühm teisi õpilasi. Samuti võib parandamise protsess, sobiva lahenduseni jõudmine, olla läbi viidud mitme õpilase ühistööna. Seetõttu on koolitundide uurijad eraldi välja toonud just õpetamissituatsioonile omase paranduse trajektoori: õpetaja algatatud teise õpilase läbi viidud paranduse (*teacher-initiated peer-repair*) (McHoul 1990: 358, Seedhouse 2004: 145–148). Nii saab õpetaja algatatud ja õpilase läbi viidud parandused jagada esiotsa vähemalt kahte rühma.

- Õpetaja algatatud ja probleemlika autori läbi viidud parandused.
- Õpetaja algatatud ja teis(t)e õpilase(t)e läbi viidud parandused.

Neid rühmi ühendab see, et probleem on õpilase tekstis ja õpetaja on paranduse algataja.

Lisaks liigitusele paranduse algataja järgi, on võimalik jagada parandusalgatused asukoha järgi probleemlika (*trouble-source*) sisaldava kõnevooru suhtes. Schegloff, Jefferson ja Sacks on postuleerinud *parandusalgatuse võimaliku ala* (*repair initiation opportunity space*), mis haarab enda alla kolm kõnevooru alates probleemlika sisaldavast voorust (sh probleemlika sisaldav voor). Pea kõik nende materjalis leidunud parandused algatati kolme vooru jooksul. Võimalik parandusalgatuse ala on autorite järgi jätkuv, koosnedes järjestikku paiknevatest alaosadest (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 375).

Parandus algatatakse ühes järgmistest positsioonidest:

- 1) probleemvoorus enne vooruehitusüksuse lõppu,

- 2) voorudevahelises voorusiirdealas,
- 3) probleemvoorule järgnevas voorus (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 366).

Mõnikord on kolmele eelnevale lisatud ka järgmised positsioonid:

- 4) pärast probleemvoorule järgnevat vooru,
- 5) 4. positsioonis.

Kohad 1), 2) ja 4) on probleemallika autori positsioonid, et läbi viia eneseparandus. Kohad 3) ja 5) aga vestluskaaslase parandusalgatuse positsioonid (Sorjonen 1997: 113).

Eneseparandused viiakse tavaliselt läbi samas voorus, kus nad algatatakse. Vestluskaaslase algatatud parandused koosnevad aga vähemalt kahest eri inimese öeldud omavahel kokku kuuluvast voorust, moodustades parandussekvents. Parandussekvents koosneb kindlatest osadest: paranduse algatamisest ja paranduse läbiviimisest, mille piirid on markeeritud (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Schegloff 1997, 2000b). Parandusalgatus tähistab kõrvalekaldumist sellele vahetult eelnevast tekstist, paranduse läbiviimine või parandamisest loobumine aga omakorda väljaminekut probleemilahendamise sekvensist (Schegloff 2000b). Mõnikord võib paranduse algataja lisada paranduse läbiviimisele oma reaktsiooni, parandust kommenteerida, hinnata vms (vt nt Jefferson 1972: 318, Heritage 1984: 319).

Ka Hennoste ja Vihalemma järgi koosneb probleemilahendamise lõik alati mitmest komponendist, kusjuures lõigu maksimaalmudeli komponendid on

- algatamise märguanne (üks vestlejaist annab probleemist märku),
- probleemi lahendamise protsess,
- probleemi lahendamise tulemus,
- kommentaar (Hennoste, Vihalemm 1999: 1587–1588; Hennoste 2000e: 2702).

4.2. Kõneleja ja vestluskaaslase algatatud paranduste suhe

Üks keskseid ideid Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi kanoonilises artiklis (1977) parandusmehhanismi kohta on seotud eelistusjärjestusega. Nende inglise keele kohta tehtud empiiriline uurimus, mis toetub suuresti argisuhtlusele, näitas, et kõige eelistatumad on kõneleja enda algatatud ja läbi viidud parandused (neid sisaldas materjal kõige rohkem), kõige vähem eelistatud (kõige haruldasemad) aga vestluskaaslase algatatud ja läbi viidud parandused. Eelistusjärjestus põhineb kolmel asjaolul.

Esiteks, kõneleja võimalus ise probleem parandada eelneb vestluskaaslase parandusalgatuse võimalusele. Vooruvahetusreeglite järgi on just parasjagu häälesolijal õigus ja kohustus lõpetada sõnastatav vooruehitusüksus, st kõneleda kuni esimese võimaliku voorusiirdekohani, kus teine kõneleja saab (kuid ei pea) kõnevooru üle võtma. Kuna probleemallikas on tavaliselt vooruehitusüksuse sees, siis on parasjagu kõnelejal ainuüksi seetõttu võimalik esimesena parandus algatada ja see ka läbi viia. Juhul kui kõneleja ise probleemi ei lahenda, algatab

paranduse küll vestluskaaslane, kuid ei vii enamasti parandusprotsessi ise lõpuni, vaid jätab õiguse probleem lahendada probleemallika autorile, s.o kõneleajale. Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi materjalis leidus kõige enam kõneleja eneseparandusi (sh kõneleja enda algatatud eneseparandusi ja vestluskaaslase algatatud kõneleja eneseparandusi).

Teiseks, Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi analüüsi aluseks olnud ingliskeelses materjalis hoidsid vestluskaaslased oma parandusalgatust n-ö tagasi, vestluskaaslase parandusalgatusele eelnes sageli paus. Autorite järelduel tõestavad sellised juhtumid eneseparanduste eelistussüsteemi parandusmehhanismis: vestluskaaslane annab probleemallika autorile lisavõimaluse, laiendatud voorusiirdeala (*expanded transition space*), et probleem ise lahendada (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 374).

Kolmandaks näitas Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi analüüs, et kui vestluskaaslane paranduse siiski ise läbi viib, pehmendab ta parandust ebakindlusele osutavate markerite või naeruga (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 378).

Eneseparanduste eelistussüsteem on leitud kehtivat ka teistes keeltes. Näiteks Moerman (1977) tuvastas eneseparanduste eelistamise põhimõtte taikeelses suhtluses, Sidnell (2008, 2009) Kariibi inglise kreoolides, mida kõneldakse Grenadiinide saarel Bequial ning Callanderi saarel Indo-Guaajaani külas.

Ka parandusmehhanismi analüüs eesti argivestlustes ja erinevat tüüpi ametlikes vestlustes toetab eneseparanduste eelistamise põhimõtet (Strandson 2000, 2002). Minu bakalaureuse- ja magistritöö aluseks olevates argivestlustes ja erinevat tüüpi ametlikes vestlustes jättis vestluskaaslane 134 juhul 144-st paranduse läbi viimise õiguse kõneleajale ning viis vaid 10 juhul paranduse ise lõpuni. Samuti eelnes ka eesti vestlustes vestluskaaslase parandusalgatusele sageli (82 juhul 203-st) paus.

Samas möönavad Schegloff, Jefferson, Sacks (1977: 381), et eneseparanduste eelistamise reegel ei pruugi täiskasvanu ja lapse vahelises või üldisemalt „veel mitte kompetentse” ja „kompetentse” suhtleja vestluses kehtida. Sellisel juhul võib vestluskaaslase läbi viidud parandus olla kui vahend sotsialiseerimaks hetkel veel ebakompetentseid suhtlejaid.

Siiski on leitud, et eneseparanduste eelistussüsteem kehtib üldjoontes ka asümmeetrilistes suhtlussituatsioonides. Näiteks Alexander McHoul on jõudnud koolitunde uurides järelduseni, et eneseparandusi eelistatakse ka õpilase ja õpetaja suhtluses. Tema vaadeldud koolitundides oli enamik parandussekventse vormistatud õpetaja algatatud õpilase eneseparandustena. Erinevalt Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi (1977) tulemustest ei eelnenud McHouli materjalis õpetaja parandusalgatustele enamasti pausi, parandusalgatus järgnes probleemvoorule kohe (McHoul 1990: 374–375). Ka Tuula Tykkyläinen on kõneteraapeudi ja lapse suhtlust uurides leidnud, et eneseparanduste eelistussüsteem peab põhimõtteliselt paika: kõneterapeudid kasutasid paranduse algatamiseks nii verbaalseid kui mitteverbaalseid vahendeid, mis juhtisid lapse probleemi lahenduseni (Tykkyläinen 2005: 134).

Samal ajal on leitud, et hoolimata eneseparanduste eelistamise põhimõttest, leidub koolitundides argivestlustega võrreldes enam vestluskaaslase läbi viidud

parandusi (Koshik 2005a). Nii on Neal Norrick Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi 1977. a postuleeritud eneseparanduste eelistusjärjestuse kahtluse alla seadnud. Tema sõnul on selliste vestluste puhul, kus üks vestleja on selgelt domineerival positsioonil (näiteks täiskasvanu ja lapse, õpetaja ja õpilase vestluses), eelistusjärjestus seotud eelkõige osalejate võimega parandus edukalt lõpuni viia. Seega on tema arvates oluline hoopis vestlejate omavaheline suhe. Norrick nendib, et pigem nähakse sellistes suhtlussituatsioonides vestluskaaslase läbi viidud parandusi kui katset hetkel veel ebakompetentset kaaslast abistada (Norrick 1991: 78).

Samuti ei pruugi eneseparanduse eelistamise põhimõte pidada paika laste suhtluses. Näiteks Marjorie Harness Goodwin on 4–14 aastaste Aafrika päritolu Ameerikas elavate laste suhtlust analüüsidest tuvastanud, et lapsed ei hoidnud paranduse algatamist ja/või paranduse läbiviimist tagasi ega pehmendanud parandusi keeleliselt. Pigem kasutasid lapsed paranduse algatamiseks ja läbiviimiseks eksplitsiitseid vahendeid. Laste parandust läbi viivatest voorudest puudusid markerid, mis osutaksid nende tagasihoidmisele ja/või pehmendamisele (Goodwin, M. H.: 1983: 659–664).

Goodwini tulemused ei lükka iseenesest ümber eneseparanduste eelistamist kui üldist põhimõtet, küll aga viitavad võimalusele, et parandusalgatuse ja paranduse läbiviimise vormistus võib sõltuda suhtlejate omavahelistest suhetest ja suhtlussituatsioonist.

4.3. Vestluskaaslase verbaalsed parandusalgatused

4.3.1. Klassikaline verbaalsete parandusalgatuste tüpoloogia

Vestluskaaslane võib paranduse algatada erinevate keeleliste konstruktsioonidega. Schegloff, Jefferson ja Sacks on ingliskeelses argisuhtluses tuvastanud järgmised vestluskaaslase parandust algatavad konstruktsioonid.

- Esimese rühma moodustavad parandusalgatused, mis annavad teada probleemist eelpool öeldud tekstis, kuid ei määratle täpsemalt, milles probleem seisnes. Teiste sõnadega: sellised parandusalgatused ei määratle probleemallikat probleemvooru sees, vaid kuulutavad probleemseks terve eelmise vooru. Inglise keeles on sellised parandusalgatused näiteks *huh* ja *what`mida`*. Sageli kasutatakse tervele probleemvoorule laienevatest parandusalgatustest rääkides Paul Drew eeskujul terminit *avatud tüüpi parandusalgatused* (*open class repair initiations*) (Drew 1997: 69).
- Teist tüüpi parandusalgatused on küsisõnad, mille grammatiline vorm ja tähendus võimaldavad probleemallikat lokaliseerida, näiteks inglise *who`kes`, where`kus`, when`millal`*.
- Kolmandasse rühma kuuluvad konstruktsioonid, mis koosnevad probleemvooru osalisest kordusest, millele on lisatud küsisõna.
- Neljas tüüp on probleemvooru osaline kordus.
- Viienda rühma moodustavad konstruktsioonid, mille abil vestluskaaslane pakub oma tõlgenduse eespool välja öeldud teksti kohta, inglise keeles

näiteks konstruktsiooniga $Y \text{ mean} + X \text{ 'sa mõtled} + X$ (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 367; vt ka Sacks 1992; Sidnell 2010).

Põhimõtteliselt lähtub ülal esitatud tüpoloogia ulatusest ja viisist, mil määral konkreetne parandust algatav lingvistiline konstruktsioon probleemallika lokaliseerib. Skaala ühes otsas on avatud tüüpi parandusalgatused, mis annavad üksnes teada, et vastuvõtjal tekkis eelmise vooruga seoses probleem, aga ei lokaliseeri täpsemalt probleemi eelmise vooru sees. Küsisõnad, küsisõna ja probleemvooru korduse kombinatsioon ning probleemvooru osalised kordused seevastu määratlevad täpsemalt, milline osa eelpool kõneldud tekstist vastuvõtjale probleeme tekitas. Selliselt reastatuna võib vestluskaaslase parandusalgatusi kujutada skaalal, mille moodustamise aluseks on probleemallika määratlemise ulatus. Näiteks Jack Sidnell on esitanud järgmise rea peamistest konstruktsioonidest, mida vestluskaaslane parandusalgatusena kasutab (Sidnell 2008: 483, 2010: 118).

Joonis 1. Probleemallika lokaliseerimine: vestluskaaslase parandusalgatuste järjestus

Avatud tüüpi → Küsisõna → Küsisõna+kordus → Kordus → Tõlgendusettepanek

NÖRGEM -----> TUGEVAM

Mõnikord võib vestluskaaslane nii parandusprotsessi algatada kui ka selle ise lõpuni viia. Sel juhul pakub kaaslane omalt poolt sobiva vormi, sõna vms, et kõneleja teksti raskuskoht parandada. Schegloff, Jefferson ja Sacks on ingliskeelse argisuhtluse põhjal täheldanud, et vestluskaaslane pehmendab sageli oma läbi viidud parandusi:

- kasutab erinevaid ebakindlust väljendavaid markereid ($X \text{ I think 'ma arvan } X$) või küsimuse vormi ($\text{you mean } X \text{ 'sa mõtled } X$);
- leevendab parandust nalja abil.

Pehmendamata parandused esinesid viidatud uurimuses kujul $\text{no 'ei} + \text{parandus}$ (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 378–379).

Schegloffi, Jefferson ja Sacksi esitatud vestluskaaslase parandusalgatuste tüpoloogia ei ole suletud loend, loomulikult võib vestluskaaslane kasutada paranduse algatamiseks või läbi viimiseks ka teisi keelelisi konstruktsioone (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 369; Sidnell 2008: 483, 2010: 118; Robinson ja Kevoe-Feldman 2010: 234–235). Nii on Irene Koshik ingliskeelset suhtlust analüüsidest lisanud vestluskaaslase parandusalgatuse tüpoloogiasse alternatiivküsimuse, millega vestluskaaslane pakub kaks kandidaattõlgendust eespool oleva lausungi kohta, kumbagi neist eelistamata, või algatab vea parandamise, pakkudes ühe alternatiivina ise paranduse välja (Koshik 2005a: 208, 2005b).

Siiski paistab vestluskaaslase parandusalgatuste tüpoloogia olevat erinevates keeltes üldjoontes samasugune. Näiteks esinevad ingliskeelses suhtluses tuvasutatud vestluskaaslase parandusalgatuste tüübid ka saksa keeles (Egbert 1996); soome keeles (Sorjonen 1997); eesti keeles (Strandson 2001); tai keeles

(Moerman 1977); mandariini keeles (Wu 2006); korea keeles (Kim 1999); Kariibi inglise kreoolides, mida kõneldakse Grenadiinide suurimal saarel Bequial ning Callanderi saarel Indo-Guajaani külas (Sidnell 2008, 2009).

Samal ajal näitavad erinevad uurimused, et konkreetsete parandust algatavate konstruktsioonide kasutamine võib olla

- keelespetsiifiline, seotud konkreetse keele grammatiliste võimalustega;
- kultuurispetsiifiline;
- situatsioonispetsiifiline, sõltuda konkreetsest suhtlussituatsiooni tüübist.

Nii on Jack Sidnell kirjeldanud vestluskaaslase parandusalgatuse konstruktsiooni *who name so* `kelle nimi on selline` Bequia saarel kõneldavas Kariibi inglise kreoolis, millele ei leidu Ameerika inglise keeles otsest vastet. See on isikuviiamisega seotud probleemile osutav parandusalgatus, Ameerika inglise keeles võiks sellisel juhul kasutada algatust *who* `kes` või *who's X* `kes on X` (Sidnell 2008: 490–491). Nimetatud parandust algatava konstruktsiooni olemasolu Bequia inglise kreoolis seletab Sidnell asjaoluga, et tüüpiliselt teavad saare elanikud üksteise nimesid. Samas võib ühel inimesel olla mitu nime, mida kasutavad eri ühiskonnakihid. Seetõttu on üsna tõenäoline, et viidatav isik on küll suhtluspartnerile tuttav, kuid probleeme valmistab nimi, mida tema viitamisel kasutati (Sidnell 2008: 491–492).

Ka teised uurijad on näidanud, et konkreetse keele grammatilised erijooned võivad mõjutada vestluskaaslase parandusalgatuse tähendust ja funktsiooni. Näiteks Ruey-Juan Regina Wu on uurinud erinevalt vormistatud vestluskaaslase parandust algatavaid probleemallika kordusi mandariini keeles: küsiva (tõusva) intonatsiooniga öeldud kordusi ning kordusi, mille lõppu on lisatud partikkel *a*. Wu kirjeldab, et erinevalt vormistatud kordused viivad erineva sekventsiaalse arenguni. Tõusva intonatsiooniga öeldud kordused väljendasid, et eelmises voorus olnud informatsioon oli ebaootuspärane. Sellisele kordusele reageerides andis kõneleja lisaks kinnitusele lisainformatsiooni või tegi oma vooru muul moel ümber. Sufiksiga *a* lõppevad kordused aga väljendasid enamasti korduse ütleja episteemilist hoiakut: korduse ütleja suuremat kindlust kordusega öeldud propositsiooni paikapidavuses võrreldes tõusva intonatsiooniga öeldud kordustega. Sufiksiga *a* lõppevad kordused funktsioneerisid enamasti eelpool öeldu kohta kinnituse küsimistena, mille probleemallika autor omakorda üle kinnitas või ümber lükkas (Wu 2006: 69–72; Wu 2009: 57–58).

Parandust algatava vormi valik võib sõltuda ka suhtlussituatsioonist. Seda näitab muu hulgas Maria Egberti uurimus avatud tüüpi parandusalgatuste *bitte*, *hm*, *hah* ja *was* `mida` kohta saksa keeles. Parandusalgatust *bitte* kasutati Egberti materjalis juhtudel, kus suhtlejal ei olnud silmsidet, näiteks telefoni-vestlustes ja olukordades, kus pilkude kontakt ei olnud võimalik. *Hm*, *hah* ja *was* aga olid kasutusel olukordades, kus suhtlejate pilkude kohtumine oli võimalik (Egbert 1996).

Mainitud avatud tüüpi parandusalgatuste kasutuserinevus on selgelt situatsioonispetsiifiline, aga samal ajal tõenäoliselt ka keele- ja/või kultuuri-

spetsiifiline. Näiteks ei ole analoogset avatud tüüpi parandusalgatuste kasutuse seaduspära inglise keeles tuvastatud (Drew 1997: 73).

Samuti võib konkreetse parandust algatava konstruktsiooni valikut mõjutada situatsiooni ametlikkus või argisus. Näiteks avatud tüüpi parandusalgatuste analüüs eesti argivestlustes ja erinevat tüüpi ametlikes vestlustes viitab parandusalgatuse vormi valiku ja suhtlussituatsiooni seosele: argivestlustes kasutati avatud tüüpi parandusalgatusena enamasti tervele probleemvoorule laienevaid partikleid *ah* ja *mh*, küsisõna *misasja* ja pikemat küsimust *mis sa räägid*; ametlikes situatsioonides aga domineeris samas funktsioonis küsisõna *kuidas* (Strandson 2002: 25).

Kuigi üldiselt paistab, et parandusmehhanismile inimsuhtluses on omased teatud üldised printsiibid, mis ei sõltu keelest, kultuurist ja sotsiaalsest suhtlussituatsioonist, näitavad eelpool refereeritud uurimused, et parandust algatavate konstruktsioonide kasutamine võib mõnikord olla seotud vaadeldava keele grammatikaga, kultuuri ning sotsiaalse suhtlussituatsiooniga. Käesoleva töö fookuses olevad koolitunnid on üks eripäraseid situatsioonitüüpe, milles parandusmehhanismi funktsioneerimine väärib eraldi tähelepanu.

4.3.2. Verbaalsete parandusalgatuste funktsioon ja prosoodia

Eelpool esitatud Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi (1977) loodud parandusalgatuste tüpoloogia on grammatilis-süntaktiline: selle aluseks on viis, kuidas vestluskaaslase parandust algatavad keelelised konstruktsioonid probleemallika lokaliseerivad.

Varasem uurimistöö on näidanud, et vestluskaaslase parandusalgatuste funktsioon võib lisaks verbaalsele vormistusele sõltuda prosoodilisest vormistusest (Selting 1988, 1996; Egbert, Golato, Robinson 2009: 105–109).

Margret Selting on saksakeelseid vestlusi uurides näidanud, et intonatsiooni kasutatakse süstemaatiliselt, et eristada eri funktsiooniga keeleliselt samavormilisi parandusalgatusi. Näiteks tõusva intonatsiooniga öeldud küsisõna *was* `mida` osutab eelmise vooruga seotud akustilisele probleemile, langeva intonatsiooniga *was* seevastu on seotud referentsiaalse probleemiga (Selting 1988: 294–299). Lisaks näitab Seltingi uurimistöö, et saksa keeles saab intonatsiooni järgi eristada nn normaalseid, markeerimata ja üllatusega öeldud vestluskaaslase parandusalgatusi (avatud tüüpi parandusalgatusi *bitte* ja *was*, probleemvooruse osalist kordust, pikemat probleemallikat lokaliseerivat küsimust, verbi sisaldava lausungi kordust, vestluskaaslase tõlgendust eelmise vooru kohta). Prosoodiliselt markeeritud parandusalgatused annavad muu hulgas edasi üllatuse, hämmelduse varjundit ning osutavad paranduse algataja ootustega seotud probleemile (Selting 1988, 1996).

Intonatsioon oli Seltingi uuritud materjalis kriteerium, mis vormilt muidu ühesuguseid parandusalgatusi eristas: erineva intonatsiooniga öeldud vormilt identsed parandusalgatused viisid erineva sekventsiaalse arenguni. Näiteks üllatust väljendav, prosoodiliselt markeeritud *bitte* kestis kauem ning tõusis

kõrgemale võrreldes *bitte* markeerimata variandiga. Prosoodiliselt markeerimata *bitte* variandile reageeris probleemi tekitaja probleemvooru kordusega, tõlgendades probleemi põhjusena kuulmishäiret. Prosoodiliselt markeeritud *bittele* vastates tegi aga probleemvooru autor oma eelmise vooru ümber; muutis, täiendas, täpsustas või selgitas seda. Selline reaktsioon näitab, et probleemallika autor tõlgendas prosoodiliselt markeeritud *bittet* selle prosoodiliselt markeerimata variandist erinevalt (Selting 1996: 233).

Ka Maria Egbert, Andrea Golato ja Jeffrey D. Robinson viitavad, et intonatsioon võib olla ainukeseks eristavaks markeriks keeleliselt vormistuselt ühesuguste, kuid tüübilt erinevate vestluskaaslase parandusalgatuste vahel. Nad analüüsisid võrdlevalt parandusalgatusi *was `mida`* ja *was denn `mida`* saksa keelsetes ning *what `mida`* Ameerika ingliskeelsetes argistes silmast-silma ja telefonivestlustes. Kõik nimetatud parandusalgatused lokaliseerisid probleemiks ebamäärase referentsiaalse väljendi eelmisest voorust ja olid mõlemas keeles öeldud langeva või sõna lõpus pisut tõusva intonatsiooniga. See intonatsioonierinevus eristab neid samavormilistest avatud tüüpi parandusalgatustest, mis olid öeldud selgelt tõusva intonatsiooniga (Egbert, Golato, Robinson 2009: 105–109).

Verbaalsele parandusalgatusele tähendusnüansi andmisele lisaks võib prosoodia olla otsekui heliline raamistik, mis hoiab parandussekventsiga koos. Elizabeth Couper-Kuhlen (1992) on ingliskeelset argisuhtlust ja raadiosaatesse helistamisi uurides leidnud, et parandussekvents on sageli öeldud muust kõnest erineva tempoga, kiiremini või aeglasemalt. Paranduse algatamine võib olla üks tempomuutuste põhjustest. Kui vestluskaaslane algatas paranduse eelnevast kõnest kiiremini, läks kiirendusega kaasa ka paranduse läbiviija. Rütmimuutus töötas niisugustes näidetes parandussekventsiga kui terviku „raamistikuna”. Nimetatud rütmierinevus oli Couper-Kuhleni analüüsitud parandussekventsides valdav, sõltumata parandusalgatuse tüübist (Couper-Kuhlen 1992: 344–346). Couper-Kuhlen seletab muust kõnest kiiremini algatatud ja läbi viidud parandusi asjaoluga, et parandussekventsiga minnakse parasjagu käimasolevast tegevusest kõrvale, astutakse samm tagasi. Selles mõttes saab probleemilahendamise protsessist rääkida kui aega kaotavast tegevusest. Seetõttu on loomulik, et probleemile üritatakse lahendus leida võimalikult kiiresti. Lisaks võivad probleemi kiireks lahendamiseks olla olulised põhjused: probleem võib olla seotud kõneleja öeldud teksti ebapiisavusega, st probleemile osutamine võib ohustada probleemi tekitaja „nägu” (Couper-Kuhlen 1992: 345). Lisaks leidis Couper-Kuhleni materjalis hulk parandussekventse, kus parandusalgatus oli öeldud eelpool olevast kõnest aeglasema tempoga. Niisugustel juhtudel oli tegemist avatud tüüpi tõusva intonatsiooniga öeldud parandusalgatusega *pardon*, mispeale probleemvooru korrati. Couper-Kuhlen pakub, et aeglustamine on selgitatav asjaoluga, et kuulmisprobleem ei ole n-ö nagu ähvardav, ei ole kellegi „süü”. Eelneva kõne rütmi rikkuvad parandusalgatused on tehtud märgatavaks, rütmimuutuse abil esile tõstetud (Couper-Kuhlen 1992: 349–359).

4.3.3. Vestluskaaslase verbaalsed parandusalgatused eesti suhtluses

Eesti suulises suhtluses on vestluskaaslase parandusalgatusi uuritud argivestlustes ja erinevat tüüpi institutsionaalsetes suhtlussituatsioonides (materjal ei sisaldanud koolitunde), sh nii vahetutes silmast-silma vestlustes kui telefoni-vestlustes (Strandson 2000, 2001, 2002, 2006). Lisaks on analüüsitud vestluskaaslase parandusalgatusi eesti infotelefonikõnedes (Hennoste jt 2005a, 2005b; Pärkson 2008), võõrkeeles suhtlemisel (Hennoste, Vihalemm 1999) ning infot andvat arvutiprogrammi simuleerinud inimese ja programmi kasutaja internetis peetud kirjalikes vahetutes dialoogides (Pärkson 2011).

Põhimõtteliselt ei erine eesti suulises suhtluses kasutatav vestluskaaslase parandust algatavate konstruktsioonide tüübistik Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi (1977) tuvastatud ingliskeelse suhtluse omast. Vestluskaaslase parandusalgatused jagunevad minu varem uuritud materjalis (Strandson 2000, 2001, 2002) probleemallika lokaliseerimise viisi alusel järgnevalt.

1. Avatud tüüpi parandusalgatus, mis raskuskohta ei lokaliseeri, näiteks partiklid *ah, mh*; küsisõnad *mida, kuidas, mis* ja *misasja*; kui nende semantika või grammatiline vorm raskuskohta ei määratle; pikemad küsimused, nagu *mis sa räägid, kuidas see oli* ning kuulmishäirele osutavad lausungid, nagu *oi ma ei kuule, oi mitte ei kuule*.

Näites (2) on P.T Kihnus suvitamas ning otsib parasjagu kohalikku söögi-kohta. Ta seisab teeristil ning esitab eemalt lähenevatele inimestele küsimuse *KAS SIIT SAAB `ROKK `SITISSÄ*. Pärast 2.41 sekundi pikkust pausi kasutab M.S tervet eelmist vooru probleemseks määratlevat küsisõna *mis* (rida 3), kuna ta ei kuulnud tõenäoliselt P.T vooru korralikult.

(2)

1. P.T: ((hüüab lähenevatele inimestele)) KAS SIIT SAAB `ROKK
`SITISSÄ.
2. (2.41)
3. → M.S: ((kaugelt)) mis?
4. P.T: KAS SIIT SAAB `ROKK `SITISSE.
5. (2.56)
6. M.S: ((ikka veel kaugelt)) `kuskilt ma lugesin `küll tolle kohta=aga `kus too
- 7 oli, (.) `Rokk Siti.

2. Küsisõna, mille semantika ja/või grammatiline vorm võimaldavad probleemallika asukoha täpsemalt määratleda. Järgnev näide (3) on katke kahe tudengineiu telefonivestlusest, kes on rääkinud pikalt oma kooliasjadest. Real 6 esitab V kaaslasele küsimuse *kuidas sul `seal läks* ning algatab sellega ühtlasi uue teema. Et V kasutab proadverbi *seal*, annab võimaluse eeldada, et V-l ja H-l on ühine teadmine, millele proadverb *seal* viidata võib. H aga satub eelmise vooru tõlgendamisega raskustesse ning algatab küsisõnaga *kus* (rida 7) paranduse, mis lokaliseerib probleemlikaks proadverbi *seal* eelmisest voorust.

H parandusalgatusele reageerides täpsustab V viiteseost, öeldes kaaslasele raskusi tekitanud adverbi välja.

(3)

((H- helistaja, V- vastaja))

1. H: mhm mul on ka `nimodi=et mul on (.) vist `täna öösel sain `viie=ajal alles
2. `magama.
3. (1.0)
4. H: ma ei ole `üldse peagu `vaadand, mul olid `eile olid `külalised käisid=ja.
5. (0.5)
6. V: .hh kuidas sul `seal läks.
7. → **H: kus.**
8. V: .hh `Eve juures.
9. H: aa `Eve juures oli `kihvt, ma jõudsin kell `kaks öösel (.) `koju noh (.) sis me
10. lihtsalt tulime ära, sest vaatsime et Eve oli nii `väsinud onju.

3. Küsisõna+eelmise vooru probleeme tekitanud osa kordus. Eesti vestluses võib eristada vähemalt kahte võimalust.

- **küsisõna *mis*+probleemallikas.** Sel juhul alustab vestluskaaslane paranduse küsisõnaga *mis* ja lisab sellele probleeme tekitanud sõna või lausungiosa. Seega ütleb vestluskaaslane probleemallika ise välja nagu näites (4).

(4)

((J- 23aastane naine, üliõpilane; H- 24aastane naine, üliõpilane; K- 23aastane naine, üliõpilane. J, H ja K on sõbrannad))

1. H: `said sis nüüd mingid siidiid=vä.
2. (0.5)
3. → **J: mis siidiid.**
4. (0.8)
5. H: mängudega.
6. (0.5)
7. J: nad on `kaasas seal.
8. H: ahah. aa.

H ja J räägivad arvutimängudest. Real 1 on H küsimus: *`said sis nüüd mingid siidiid=vä*. Seepeale algatab J paranduse (rida 3), alustades küsisõnaga *mis* ning lisades noomeni *siidiid* korduse. Viiendal real viib H paranduse läbi, täpsustades probleeme tekitanud noomenifraasi *sidiid* oma eelmisest voorust.

- **muu probleemallikale semantiliselt ja morfoloogiliselt vastav küsisõna+eelmise vooru probleemideta osa kordus.** Sel juhul tähistab probleemallika asukohta küsisõna ning raskusi tekitanud vooru probleemideta osa kordus nagu näites (5) real 11.

(5)

((abikaasade telefonikõne; H- helistaja, mees; V- vastaja, naine))

1. V: `homme võiksid `sina Kaspari viia.
2. H: võin `küll.

3. V: mhmh. ma jään [koju `tööle.]
4. H: [ˈjah,] `viia võin ma: iga `kell. (.) mis seal `räägiti.
5. (1.0)
6. V: noh
7. H: lasteaias.
8. (1.5)
9. V: lühidalt `seda et=ee mingit hindamiseskaalat ei `ole.
10. (1.5)
- 11.→ **H: et `mida ei ole**
12. V: `hindamise `skaalat.
13. H: jah.

Vestluskatke (5) 4. real küsib mees naiselt, mida nende poja lasteaias räägiti. Pärast pikka pausi vastab naine: *lühidalt `seda et=ee mingit hindamiseskaalat ei `ole*. Naise voorule järgneva 1.5 sekundi pikkuse pausi järel algatab mees paran-duse. Ta alustab partikliga *et*; jätkab küsisõnaga *mida*, mis osutab, et raskus-kohaks on noomenifraas *hindamiseskaala* eelpool kõneleja voorust, ning lisab seejärel küsisõnale verbifraasi *ei ole* korduse.

Seepeale kordabki naine mehe lokaliseeritud raskuskohta, noomenifraasi *hindamise skaalat* oma eelmisest voorust.

4. Probleemallika kordus. Vormiliselt jagunesid kordused järgnevalt:

- eelmise vooru probleemse osa kordus;
- eelmise vooru probleemse osa kordus+vä, või, võe, võ, jah.

Mõnel juhul eelnes kordusele partikkel *ah*.

Näites (6) real 5 kordab V probleemset kohta eelmisest voorust. Kordus on öeldud spetsiifilise, imestava intonatsiooniga.

- (6)
((kolleegide telefonikõne; H- helistaja;V- vastaja))
1. V: halloo?
 2. H: tere `Merike elist[ab=ä.]
 3. V: [ˈ@noo?] tere=tere @ ((kõrge häälega, sidistades))
 4. H: kule kas sul `kemikaalidest ka `puudus on=vä.
 - 5.→ **V:@kemikaalidest.@**
 6. H: jaa, `haigla likvideerib oma `laborit. seal [(.) peale] peale minu: röövretke:
 7. veel `on natukene. (.)
 8. V: [tõsi. (.) mida ta likvi-]
 9. V: jah (.) sa tegid puhta `töö jah?

Ülal esitatud näide (6) on katke kahe töökaaslase telefonikõnest. Helistaja pöör-dub kohe pärast tervituste sekvents'i lõppu helistamise põhjuse juurde ning teeb vastajale küsimuse vormis pakkumise: *kule kas sul `kemikaalidest ka `puudus on=vä*. (vt telefonivestluste alguse kohta täpsemalt Rääbis 2009). Seepeale kordab V talle arusaamisraskusi tekitanud noomenit *kemikaalidest* H voorust imestava intonatsiooniga ning saab sellele H kinnituse ning lisaseletuse: *`haigla likvideerib oma `laborit. seal (.) peale peale minu: röövretke: veel `on*

natukene. On ilmne, et H pakkumine oli V jaoks ootamatu ning tal oli vaja välja selgitada, mida H täpsemalt silmas peab. H reageeribki V parandusalgatusele selgitusega (read 6–7).

5. Tõlgendusettepanek. Tõlgendusettepanekuga omistab selle esitaja öeldud propositsiooni varem kõnelenule, eeldades, et viimane selle kas heaks kiidab või tagasi lükkab. Tõlgendusettepanekud vormistas vestluskaaslane järgnevalt:

- tõlgendusettepanek+vä, või, võ, võe, jah;
- tõlgendusettepanek+eks, eksole;
- (nii)+et+tõlgendusettepanek (vt ka Keevallik 2000: 347, 354);
- sa/te mõtled(d/te)+tõlgendusettepanek+vä, või, võe, võ, jah;
- *tähendab*+tõlgendus;
- partikliga *kas* vormistatud küsimus;
- partiklita tõlgendusettepanek.

Ükski ülal nimetatud tõlgenduse pakkumise võimalustest ei ole selgelt piiritletud: erinevatele tõlgendust vormistavatele kombinatsioonidele võib eelneda näiteks informatsioonikäsitluse partikkel *ahah* (vt ka Keevallik 1999) või selle variandid, samuti on võimalikud mitme partikli kombinatsioonid, näiteks kombinatsioon *ahah+et+tõlgendus+jah*.

Järgnevas näites (7) on tõlgendusettepanek 11. real. Siin liitub tõlgendusettepanekuga partikkel *vä*.

(7)

((M– 24aastane noormees, üliõpilane; Kr– 24aastane neiu, üliõpilane; Ke– 22aastane neiu, raamatukogutöötaja))

1. M: kuule mul läks vist `võimendus natuke rikki. (-)
2. Kr: a=kas see `võimendus midagi `mängib rolli=vä.
3. (.)
4. M: ei mängi.
5. (.)
6. Kr: ma arvan `ka.
7. (6.5)
8. M: `pärašt lihtsalt endal `kuulamise pärašt. (.) ta oli `isegi nüüd `nii kaua järjest
9. `töötanud.
10. (0.5)
- 11.→ Kr: võimendus=vä.**
12. M: mhmh (.) jah. selles mõttes et=õõ töötanud õõ (.) `korrekselt.
13. Ke: hehe
14. M: \$`komplektselt töötanud, `kõik osad töötasid.\$

Tuttavad vaatavad noormehe (M) kodus muusikakeskust. Esimesel real teatab M, et maki võimendus on vist natuke rikkis. Seejärel haarab vooru Kr ja algatab küsimusega *a=kas see `võimendus midagi `mängib rolli=vä* naabruspaari esiliikme. Pärast mikropausi formuleerib M küsimusele vastuse: *ei mängi*, mida Kr kinnitab: *ma arvan `ka*. See vastus annab tõlgendusvõimaluse, et Kr ei esitanud

küsimust mitte info saamise eesmärgil, vaid pidas M-i öeldut ebaoluliseks ja tahtis väita, et võimendus ei mängi olulist rolli. Saades sellele väitele ka M-i toetuse (6. rida), liitub Kr justkui M-i arvamusel. Et selline lahendus on M-i jaoks problemaatiline, viitab pärast pikka pausi (6.5) lisatud täpsustus 8. real. Seejärel jätkab M uue intonatsiooniüksusega: *ta oli `isegi nüüd `nii kaua järjest `töötanud*. Pärast pausi pakub Kr oma tõlgenduse, mis pakub pronoomeni *ta* täistähenduslikuks referendiks noomenit *võimendus*. Tegemist on referentsitõlgendusega: tõlgendusraskusi tekitab pronoomen *ta* M-i voorust. Kuigi viite-seos peaks kontekstist selguma: mõni voor eespool kasutasid mõlemad kõnelejad täistähenduslikku substantiivi *võimendus* (1–2 rida), peab vestluskaaslane Kr 11. real vajalikuks referentsiseost kontrollida ning esitab seetõttu oma tõlgenduse.

6. Klassikalisest parandusalgatuste tüpoloogiast puuduvad tüübid

Minu varem uuritud eesti argisuhtluses ja erinevat tüüpi institutsionaalsetes suhtlussituatsioonides (materjal ei sisaldanud koolitunde) (Strandson 2000, 2001, 2002, 2006) leidis lisaks parandusalgatusena funktsioneerivaid konstruktsioone, mida Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi (1977) inglise keelel põhinev tüpoloogia ei sisalda. Eesti materjalist leitud eripäraseid parandust algatavad konstruktsioonid on järgmised.

- **Küsimus *mis/kes see on***, millega vestluskaaslane osutab eksplitsiitselt, et ta ei tea mõne eelmise vooru sõna tähendust või ei saa sellest mõnel muul põhjusel aru. Eksplitsiitselt arusaamisraskusele osutavaid parandusalgatusi on leitud ka emakeelse ja vastavat keelt võõrkeelena kõneleva inimese vestluses. Nii on näiteks rootslaste ja Rootsi immigräänide soomlaste vestlusi uurinud Maija Kalin (1995: 178–180) täheldanud, et vestlejad osutavad arusaamisraskustele avalikult: sel juhul võib vestluskaaslane kasutada näiteks fraase *jag förstar inte* 'ma ei saa aru', *va e de X* 'mis on X', kusjuures X tähistab probleemallikat.

Näites (8) algatab K 6. real paranduse küsimusega *mis see on*, muutes avalikuks, et ta ei tea noomeni *no:blu* tähendust.

(8)

((E- 68aastane naine, A-27aastane mees, K-20aastane naine))

1. E: aga teate mis ma nüüd õhtu süön, ma ei või teile ütelda, te
2. hakate jälle naerma.
3. K: mis sa sööd sis.=
4. A: =õi me ei naera sind Erna, au sõna ei naera. hehe
5. E: ma süön `iga õhtu @ `no:blu:d @ aga täna õhtu ei `söönd=[sest]

6. → **K:** [mis `see on.]

7. A: äähä
8. E: tead noblu on õ `küüslauk noh.
9. A: aa
10. (.)
11. E: tal on `mitu nime, ühel asjal [on mitu nime.]
12. A: [küüsl-] `küüslauk on ju `hea.

- **Lükküsimus**, s.o konstruktsioon, kus vestluskaaslane jätab sihilikult välja ütle mata talle raskusi tekitanud koha eelmise kõneleja voorust. Sellisel juhul ei lokaliseeri raskuskohta küsisõna vorm ja/või semantika, vaid hoopis välja ütle mata obligatoorne lauseliige (vt ka Hennoste jt 2009: 347, 2013).

Küsimuse vormistamine sihilikult pooleli jäetud konstruktsiooniga ei ole eesti keelele ainuomane võte (vt nt Lerner 1995; Koshik 2002; Jones, Thornborrow 2004; Margutti 2004, 2010).

Lükküsimus leidub infotelefonikõnes (9) real 4.

(9)

((infotelefon, H- helistaja, V- infoliini dispetšer))

1. V: `Estmar=`info, `Leenu=kuuleb tere
2. H: tere. palun `öelge mulle Tallinasu Tallinas asuva: aktsiaselts (.) `Meriner
3. `telefoninumber.
4. → V: **firma=nimi=oli**
5. H: `Meriner.
6. V: Meriner.
7. H: jah.

Näite (9) ridadel 2–3 esitab helistaja infoliini dispetšerile soovi saada aktsiaselts Merineri telefoninumber. Seepeale algatab dispetšer paranduse süntaktiliselt lõpetamata küsiva konstruktsiooniga *firma=nimi=oli*, andes helistajale võimaluse lisada puuduv obligatoorne lauseliige. Seda helistaja 5. real teebki, korrates vestluskaaslasele raskusi tekitanud nime *Meriner* oma eelmisest voorust. Seepeale kordab dispetšer probleeme tekitanud nime veelkord ning saab sellele 7. real helistaja kinnituse.

- **Probleemallika tühistamine**. Vestluskaaslane võib varem läbi viidud tegevuse eksplitsiitselt eitava keelendiga ja/või vastavasisulise väitega tühistada (*contradict, reject, negate explicitly*). Tühistamine on konstruktsioone, mis osutab otseselt, et probleemiks on viga eelpool öeldud tekstis või varem sooritatud tegevuses. Mitte kõik uurijad ei arva tühistamist parandusalgatuste hulka (vt nt Goodwin 1983: 600; Selting 1988: 303). Parandust algatava konstruktsioonina on tühistamist käsitletud eelkõige koolitundide uurijad (Weeks 1985: 214, Mazeland 1987: 3, McHoul 1990: 360). Mina olen analüüsinud eelmise vooru tühistamisi parandusalgatustena nii argisuhtluses kui koolitundides, kuna kõneleja parandab tühistamisele reageerides eelnevat vooru. Näiteks vestluskatkes (10) tühistab Ke pärisnime *Üksküla* Kr-i esitatud küsimuses (rida 3), mispeale Kr tühistamise heaks kiidab ning tühistatud nime õigega asendab.

(10)

((Kr, M ja Ke on sõbrad))

1. Kr: kas te `vaatasite seda (.) `etendust see (.) mm (.) `Üksküla ja siis `Kaie
2. Mihkelson mängisid=vä.
3. → Ke: ei olnd `Üksküla.
4. → Kr: ei olnd jah Üksküla `Hermaküla.
5. M: [Hermaküla]

6. Ke: [Hermaküla][jah.]
 7. Kr: [jah.] päris `hea oli, m(h)ulle täitsa `meeldis.

Kr reageerib probleemliku tühistamisele 3. real kui parandusalgatusele: ta asendab valesti öeldud näitleja nime õige versiooniga. Analüüsiv sekvents on kirjeldatav kui klassikaline vestluskaaslase algatatud parandussekvents, mis sisaldab probleemvoor, vestluskaaslase parandusalgatust ning probleemvoor väljaütleva läbi viidud parandust.

4.3.4. Vestluskaaslase verbaalselt läbi viidud parandused eesti suhtluses

Minu varem uuritud eesti argisuhtluses ja erinevat tüüpi institutsionaalsetes suhtlussituatsioonides (materjal ei sisaldanud koolitunde) (Strandson 2000, 2001, 2002, 2006) leidunud vestluskaaslase läbi viidud parandused saab jagada vormi järgi kahte rühma. Esiteks, vestluskaaslane võib probleemliku kõigepealt lokaliseerida ning viia seejärel sujuvalt ise parandusprotsessi lõpuni. Siia rühma kuuluvad järgmised parandust läbi viivad konstruktsioonid:

- *mis*+probleemlikas+parandus (*mis* `jänese `kõrvu need on `suled);
- *mitte* X *vaid* Y; Y *aga mitte* X (*mitte* `maksustamise lõpetamine *vaid* `tulumaksustamise lõpetamine);
- *ei*/verbifraasi vastupidine kõneliik+parandus (*ei ole* `väike. `suur on=*ju*).

Teise rühma moodustavad näited, kus vestluskaaslane parandas raskuskoha kohe, seda eelnevalt määratlemata. Seejuures võis ta kasutada parandusele osutavaid partikleid või parandada partikliteta konstruktsiooniga:

- *täendab, tähendab, tähendap*+parandus (*täendab* ütleme `kergvärvid);
- parandus +*ikka* (*kakskümmend üks päeva ikka*);
- partikliteta parandus (*`põhiviga on* `see et `jõhv on `välja lõigat- tõmmatud).

All on esitatud näited kummastki rühmast. Vestluskatkes (11) lokaliseerib S kõigepealt konstruktsiooniga *mis*+probleemlikas raskuskoha ning viib seejärel paranduse läbi (rida 9).

(11)

((Omavahel tuttavad tudengineiud vaatavad fotoalbumit))

1. K: see=on kena `kleit sul siin tead. ma `vaatan seal.
2. S: noo meil on `kõigil ikka lõpp `ilusad kleidid. `Ele ütles et `tema kleit on
3. kõige `ilusam, sest=se `sädeleb kõige `rohkem.
4. L: mhmh (.)
5. K: mmm
6. S: me oleme seal `kõik nii ilusad [tead.]
7. K: [neid] `jänese neid `kõrvu ma olen `näinud
8. s(h)iin `varem.
9. → S: *mis* `jänese `kõrvu need on `suled?

10. (.)
11. K: mhmh (3.0) mida te siin siis `laulate nii hoolega.

Kolm naisüliõpilast vaatavad fotosid, millest ühel on S esinemisrõivastes. Rida-
del 7–8 kommenteerib K vaadatavat pilti: *neid `jänese neid `kõrvu ma olen
`näinud s(h)iin `varem*. Seejärel haarab vooru S, alustades küsisõnaga *mis* ja
lisades sellele noomenifraasi *`jänese `kõrvu* ning paranduse *need on `suled*.
Konstruktsioon *mis*+probleemallikas on kasutusel ka vestluskaaslase paran-
dusalgatusena (vt näide (4) ptk-s 4.3.3). Näites (11) aga ei oota S pärast konst-
ruktiooni *mis*+probleemallikas kõneleja reaktsiooni. Pigem tõstab ta nimetatud
konstruktsiooniga noomenifraasi *jänese kõrvu* kui probleemse esile ning viib
seejärel kohe ise paranduse läbi. Probleemallika autor K võtab S-i paranduse
partikliga *mhmh* vastu (rida 11) ning algatab seejärel uue teema, mis näitab, et
ta peab parandusprotsessi lõpetatuks.

Poesituatsioonikatkes (12) viib müüja M paranduse läbi probleemallikat
eelnevalt lokaliseerimata (rida 3).

(12)

((kosmeetikatarvete pood; P.T- 26aastane naine; M- u 30aastane naine, müüja; P.T ja
müüja räägivad juuksevärvidest))

1. PT: ja kus=on ned `poolpüsivärvid.
2. (1.5)
3. → M: mm: (.) täendab ütleme `kergvärvid=
4. PT: = ned=on `kergvärvid=
5. M: =ned=on nüüd `kergvärvid jah

Näite (12) real 1 küsib P.T, kus on poolpüsivärvid. Et kõneleja voor on vest-
luskaaslasele problemaatiline, viitab juba paus (1.5) enne müüja vooru, millele
järgnevad üneem *mm:*, mikropaus, partiklistumas või partiklistunud verbivor-
mid *täendab* ja *ütlemes* (vt nende partiklite kohta täpsemalt Keevallik 2003) ning
alles seejärel parandus *kergvärvid*.

Katke kuulub selgelt näidete hulka, kus paranduse läbiviija pehmendab oma
parandust. Müügivestluste puhul on oluline, et klient tunneks end müüjaga
suheldes võrdsena, pigem targa ja terasena kui vastupidi. Sellest lähtudes ei ole
müüja parandused kliendi seisukohast kuigi soovitud. Nii pehmendab müüja
oma paranduse negatiivset mõju kliendile sõna *ütlemes* mitmuse esimese pöörde
vormiga, otsekui kaasates paranduse sooritajaks ka kliendi, s.o vea autori. Või-
malik on ka, et *ütlemes* aitab kõnelejal teksti planeerida, antud juhul veel leid-
mata sõna väljaütlemist edasi lükata.

4.3.5. Õpetaja verbaalsed parandusalgatused koolitunnis

Vestlusanalüüsi meetodil on parandusmehhanismi uuritud nii emakeelsete
kõnelejatega ainetundides (vt nt Weeks 1985, Mazeland 1987, McHoul 1990,
Macbeth 2004, Margutti 2004) kui ka võõrkeeletundides (vt nt Kasper 1985;

Koshik 2002; Liebscher, Dailey-O`Cain 2003; Seedhouse 2004). Samuti on käsitletud parandusmehhanismi muudes õpetamissituatsioonides, näiteks füsioteraapiasessioonidel (Martin 2004; Martin, Sahlström 2010) ja orkestriproovides (Weeks 1996). Vestluskaaslase parandusalgatusi käsitlevad uurimused on laias laastus jagatavad kahte suunda. Suur osa töödest võtavad aluseks vestlusanalüütiliste parandusmehhanismi uurimuste tulemused, mis on saadud argivestlusi analüüsides, ning kirjeldavad neist lähtudes parandusmehhanismi funktsioneerimist koolitunnis (vt nt Kasper 1985; McHoul 1990; Liebscher, Dailey-O`Cain 2003; Seedhouse 2004). Teise suuna esindajad seevastu väidavad, et parandusmehhanism argisuhtluses (*conversational repair*) ja koolitunni vea parandamise mehhanism (*classroom correction*) ei ole kõrvutatavad fenomenid, pigem on tegemist erinevate, kuid koostöös funktsioneerivate süsteemidega (vt nt Macbeth 2004; Hall 2007; Martin, Sahlström 2010).

All on eraldi refereeritud kummagi suuna tööde tulemusi ja seisukohti.

Parandusmehhanism argisuhtluses ja koolitunnis kui võrreldavad fenomenid

Esimese suuna esindaja on näiteks McHoul, kes on analüüsinud parandussekventse Austraalias videosalvestatud gümnaasiumi geograafiatundides ning lähtunud seejuures Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi väidetest parandusmehhanismi seaduspärasuste kohta ingliskeelses argivestluses (McHoul 1990). Tema eesmärk oli välja selgitada, mille poolest erineb parandussüsteem koolitunnis parandussüsteemist argivestluses ning missuguste joonte poolest on see mõlemas situatsioonis samasugune. McHouli analüüsitud koolitundides oli parandusalgatuste tüüpide jaotus nende esinemise sageduse alusel järgmine:

- kõige enam (55%) leidis õpetaja algatatud ja õpilase läbi viidud parandusi;
- vähem (19%) oli õpetaja algatatud ja õpetaja läbi viidud parandusi;
- probleemvoorul ajal või potentsiaalses voorusiirdekohas tehtud õpilase ja õpetaja eneseparandused moodustasid kokku 26% juhtudest, kusjuures õpetaja eneseparandusi leidis materjalis oluliselt rohkem kui õpilase eneseparandusi: õpetaja räägib rohkem kui õpilased (McHoul 1990: 353–355).

McHoul järeldeb, et nii nagu argivestlustes, kehtib ka tema analüüsitud koolitundides eneseparanduste eelistussüsteem, kuid see väljendub koolitundides argivestlustest erineval moel. Esiteks, koolitundides leidis küll enam eneseparandusi, kuid suurem osa neist olid vestluskaaslase (s.o õpetaja) algatatud eneseparandused, mitte kõneleja enda algatatud eneseparandused. Teiseks, koolitundides leidis argivestlustega võrreldes rohkem partneri (s.o õpetaja) algatatud ja läbi viidud parandusi. Samas olid õpetaja läbi viidud parandused koolitundide korpusel võrreldes õpilase läbi viidud parandustega vähemuses. Kolmandaks, erinevalt argivestlusest ei hoidnud õpetaja enamikul juhtudest oma parandusalgatust tagasi: see järgnes probleemvoorule potentsiaalses voorusiirdekohas või seda ennetades. Meenutagem, et just probleemvoorule järgnev n-ö laiendatud voorusiirdeala oli üks argumente, millega Schegloff, Jefferson ja

Sacks (1977) eneseparanduste eelistussüsteemi paikapidavust tõestasid (vt täpsemalt ptk-st 4.2.).

McHoul arutleb, et see, mida õpetaja n-ö tagasi hoiab, on paranduse läbi viimine. Õpetaja parandusele eelneb sageli pikem probleemilahendamise lõik, mille jooksul õpetaja juhib pärast probleemset vastust õpilasi vihjete (*cluing*) abil sammude kaupa õige vastuseni. Samamoodi töötab ka voo suunamine teisele õpilasele pärast õpetajat mitte rahuldanud vastust ning küsimuse ümbersõnastamine: õpetaja soovib, et just õpilased probleemi parandaksid. Õpetaja viib paranduse ise läbi alles siis, kui korduvad katsed juhtida õpilast eneseparanduseni on ebaõnnestunud. Samal ajal möönab McHoul, et teatud sekventsiaalses kontekstis viib õpetaja siiski paranduse kohe läbi, ning toob näiteid hääldusvigade parandamisest ja juhtudest, kus õpilane on saanud küsimusest valesti aru (McHoul 1990: 362–366).

Parandusmehhanismi argivistlustega võrreldes erinevast toimimisest õpetamissituatsioonis annavad teada teisedki uurimused. Argisuhtluses kaldub vestluskaaslane alustama mitespetsiifilisest (avatud tüüpi) parandusalgatusest ning liikuma vajadusel järk-järgult probleemallikat täpsemalt määratlevate parandusalgatuste suunas (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Schegloff, 2007: 101). Seda väidet toetavad teisedki tööd (vt nt Clark, Schaefer 1987; Mazeland 1987). Lisaks on leitud, parandusalgatusi kasutatakse skalaarselt ka sõltuvalt probleemi põhjusest, millele nad osutavad (Pomerantz 1984b; Sacks 1992; Sorjonen 1996; Mazeland, Zaman-Zadeh 2004; Svennevig 2008). Esmalt kaldutakse kasutama kuulmisprobleemile osutavat algatust ning alles seejärel arusaamis- või eelmise voo aktsepteerimisprobleemile osutavat algatust.

Grit Liebscheri ja Jennifer Dailey-O'Caini uuritud võõrkeeletundides aga algatas avatud tüüpi algatusega nagu *hmm, hä, bitte, wie bitte`mida, kuidas`* paranduse ainult õpetaja. Samuti kasutas just õpetaja paranduse algatamiseks probleemallika kordust ning küsisõna ja korduse kombinatsiooni. Õpilased seevastu algatasid paranduse sageli kohe probleemi olemust täpselt määratleva konstruktsiooniga, nagu *could you repeat that`kas sa saaksid seda korrata`* või *what does it mean`mida see tähendab`*. Samuti võivad õpilased paluda õpetajal raskusi tekitanud kohta defineerida, selgitada või tõlkida. Autorid oletavad, et nimetatud parandust algatavad konstruktsioonid on just koolitunnile omased ning neid kasutades kinnitavad õpilased endale õppija rolli ning omistavad õpetajale juhendaja rolli (Liebscher, Dailey-O'Cain 2003: 376, 379–380).

Veel on leitud, et õpetaja kasutab koolitunnis lisaks probleemi olemasolule osutavatele ja/või probleemallikat lokaliseerivatele parandusalgatustele probleemi lahenduseni juhtivaid parandusalgatusi, mis puuduvad tavaliselt argisuhtlusest (Weeks 1985, Mazeland 1987).

Õpilast probleemi lahenduseni juhtivate parandusalgatuste kasutamine koolitunnis tuleneb otseselt asjaolust, et õpetaja esitab õpilastele küsimusi, millele ta ise vastust teab (Sinclair, Coulthard 1975; Mehan 1979). Saanud õpilaselt sobimatu vastuse, hakkab õpetaja õpilast erinevate verbaalsete ja mitteverbaalsete vahenditega sobiva vastuseni tüürima (McHoul 1990: 355, vt ka Margutti 2004: 158–165).

Nii jagab Harrie Mazeland (1987: 6–8) õpetaja veale osutavad parandusalgatused nelja rühma, millest kahte viimast Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi (1977) argivistlustel põhinevas parandusalgatuste tüpoloogias ei leidu:

- vea olemasolule osutamine (*error indication*), nt *there was a mistake* `siin oli viga`;
- vea lokaliseerimine (*error location*), nt *you said in the Oxfordstreet*. `sa ütlesid (artikkel) Oxfordi tänaval`;
- vea põhjusele osutamine (*error method*), nt *you are mixing it up now* `sa ajad selle segamini`;
- vea parandamiseni juhtimine (*repair method*), nt *you just have to multiply them by eighteen simply* `sa pead lihtsalt need kaheksateistkümne korrutama`.

Veale osutavad, viga lokaliseerivad ja vea põhjusele osutavad vahendid näitavad õpilasele, et midagi eelpool öeldus on valesti, kus viga on või mis on vea põhjus. Niisugused algatused on tahapoolse suunatud (*retroactive repair initiation*): nad ütlevad midagi selle kohta, mida õpilane eespool tegi või ütles. Soovitused lahenduseni juhtivaid (*repair method*) parandusalgatusi on Mazeland nimetanud ettepoole suunatud parandusalgatusteks (*prospective repair initiation*): nad annavad õpilasele vihjeid, kuidas jõuda sobiva paranduseni.

Peter A. D. Weeks on analoogiliselt jaotanud õpetaja parandusalgatused algkooli lugemistundides õpilase parandust esile kutsuvateks (*teacher-invited corrections*) ning õpilase paranduseni juhtivateks (*teacher-guided corrections*); nentides, et argivistlustega sarnane on ainult esimene rühm, kuhu kuuluvad parandusalgatused, mis osutavad probleemi olemasolule seda määratlemata või lokaliseerivad probleemi. Lisaks eristab ta rühma õpetaja läbi viidud parandused (*teacher-completed corrections*), kus õpetaja ütleb ise soovitud variandi välja (Weeks 1985: 208). Orkestriproovides kasutas dirigent ainult sobiva lahenduseni juhtivaid parandusi või pakkus ise sobiva esituse muusikapalast välja (Weeks 1996: 278).

Lisaks toob Weeks esile, et tema uuritud algkooli lugemistundides ei olnud õpetaja parandusalgatuse positsioon seotud vooruehitusüksuse piiridega. Õpetaja võis katkestada teksti ette lugeva õpilase vooru mis tahes punktis pärast vea esinemist, kas kohe pärast probleemallikat või mõni sõna hiljem. Seetõttu esines pealeraäkimisi, kuid õpilane peatas ettelugemise. Sama väide kehtib ka Weeksi uuritud kooriproovide kohta: dirigent katkestas valdavalt muusika mängimise kohe pärast probleemset kohta (Weeks 1985: 225, 1996: 254). See tulemus eristub põhimõtteliselt Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi inglise argisuhtluse põhjal sõnastatud seaduspärast, et vestluskaaslase paranduse algatamise positsioon on probleemvoorule järgnevas voorus (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977). Eelnevast tulenevalt rõhutab Weeks vajadust arvestada parandusmehhanismi uurimisel analüüsitava situatsioonitüübiga, tegevusega (näiteks õpetamine) ning suhtlejate sotsiaalsete rollidega; mis mõjutavad olulistelt parandusmehhanismi funktsioneerimist (Weeks 1985: 231).

Parandusmehhanism argisuhtluses versus koolitunni vea parandamise mehhanism

Ülal refereeritud uurijad käsitlesid parandusmehhanismi argivestluses ja koolitunnis võrreldavana, sama nähtusena, mis erinevates suhtlussituatsioonides funktsioneerib konkreetsele situatsioonile spetsiifilisel moel.

Teisalt leidub uurijaid, kelle arvates ei ole parandusmehhanism argisuhtluses (*conversational repair*) ja koolitunni vea parandamise mehhanism (*classroom correction*) kõrvutatavad fenomenid, pigem on tegemist erinevate, kuid koostöös funktsioneerivate süsteemidega (vt nt Macbeth 2004; Hall 2007; Martin, Sahlström 2010).

Meenutagem, et vestlusanalüüs vaatleb parandusmehhanismi kui süsteemi, mille abil suhtlejad lahendavad rääkimisel, kõne kuulamisel ja sellest arusaamisel tekkinud probleeme. Probleemid ei pea olema tingimata seotud otsese veaga eelmises vóorus. Pigem on otsese veaga seotud probleemid argisuhtluses vähemuses. Põhimótteliselt võib probleemlikaks olla mis tahes osa eelpool öeldud tekstist. Vestlusanalüüsis kasutatakse parandusmehhanismist kui süsteemist rääkides terminit *parandamine* (*repair*) ning konkreetset vigade parandamist tähistatakse terminiga *vea parandamine* (*correction*). Seejuures nähakse vigade parandamist kui ühte tegevust, mis mahub üldisema süsteemi, parandusmehhanismi sisse (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 361–363).

Koolitundides on olukord võrreldes argivestlusega teistsugune. Siin tuleb mángu mitu asjaolu. Esiteks, õpetaja ja õpilase rollijaotus ning sellest johtuvalt tekkiv kolmiksekvents *õpetaja algatus-õpilase vastus-õpetaja reaktsioon*. Kohad, kus õpetaja parandusalgatused tüüpiliselt esinevad, on kolmiku kolmandas vóorus, pärast õpilaselt saadud vastust oma küsimuse, direktiivi või muus vormis esitatud algatusele. Lisaks on oluline asjaolu, et koolitunnis, erinevalt argivestlusest, esitab õpetaja sageli küsimusi, millele ta vastust teab. Kui õpilase vastus on vale, ebapiisav või ei vasta mõnel muul põhjusel õpetaja ootustele, siis algatab õpetaja kolmiku kolmandas vóorus paranduse. Argisuhtluses on otsese veaga seotud probleemid vähemuses, koolitunnis aga on olukord vastupidine: vigadega seotud parandamine on sage.

Douglas Macbethi sõnul on vea parandamine (*correction*) osa õpetamisprotsessist, mida kasutatakse üldisemalt mis tahes õpetamisega seotud situatsioonides, mitte ainult koolitunnis (Macbeth 2004: 705–710, 724). Vigade parandamisega tegelevad sekventsids on üks võimalusi, mille abil suhtlejad muudavad avalikuks ja tunnevad ára, et parasjagu käimas olev tegevus on õpetamine (Macbeth 2004: 729). Macbeth väidab, et vigade parandamise mehhanism koolitunnis on seotud õpetaja eesmärgiga jõuda õigete vastusteni, parandusmehhanism argivestluses – ja ka koolitunnis – on aga seotud suhtlejate praktilise eesmärgiga jõuda parasjagu käimasolevast tegevusest ühise arusaamiseni (*common understanding*), et toota sobiv, asjakohane järgmine vóor. Macbethi sõnul on vigade parandamise mehhanism (*correction*) ja parandusmehhanism (*repair*) sellisena nagu vestlusanalüüs seda näeb kaks erinevat süsteemi, mis töötavad koostöös ning mis võivad olla kasutusel koguni samal ajal, samas sekventsis. Nii kaldutakse esmalt lahendama arusaamisprobleeme

ning alles seejärel tegelema vigade parandamisega. Ühise arusaamiseni jõudmise heaks töötava parandusalgatuse (*repair initiation*) ülesanne on sellisel juhul leida vea parandamise süsteemi objekt (Macbeth 2004: 729, vt ka Hall 2007: 522–523).

Näiteks on Cathrin Martin ja Fritjof Sahlström (2010) demonstreerinud, kuidas lokaalsete arusaamisprobleemidega tegelev parandusmehhanism (*repair*) ning vigade parandamise mehhanism (*correction*) toimivad füsioteraapiasessioonidel. Füsioterapeut algatab paranduse (*repair*), et tuvastada täpset kohta, kus patsiendi lihased harjutust sooritades pingulduvad. Alles seejärel algatab ta vea paranduse (*correction*), mis ütleb patsiendile väitlause vormis, et tema õla asend on harjutuse sooritamise ajal vale.

Macbethiga samal seisukohal on ka Joan Kelly Hall (2007), kes kritiseerib mitut vestlusanalüütilist uurimust parandusmehhanismist võõrkeeletundides. Hall väidab, et sageli ei ole õpetaja parandusalgatustena analüüsitud voorud tegelikult parandusalgatused (*repair*) vestlusanalüüsi mõttes, kuna tegemist ei ole eelmise vooru kuulmisraskusest tingitud ega eelmise vooru mittemõistmisega seotud probleemi lahendamisega, et jõuda parasjagu käimasolevast tegevusest ühise arusaamiseni. Halli meelest on tegemist hoopis klassikalise koolitunni kolmiksekventsiga, mille kolmandas vóorus reageerib õpetaja valele vastusele, kasutades õpetamissituatsioonile omast vea parandamise algatust (*instructional correction*).

Lisaks toob Hall esile, et erinevalt argivestlusest ei algata õpilase valele vastusele reageeriv õpetaja öeldud vea paranduse algatus suhtluses ärapöördumist põhitegevuse juurest, kuna õige vastuseni jõudmine ongi koolitunni kolmiku põhitegevus (Hall 2007: 519–522).

Mina ei ole käesolevas töös tõmmanud ranget piiri vea parandamise mehhanismi (*correction*) ja kõikvõimalike probleemidega tegeleva parandusmehhanismi vahele. Pigem käsitlen ma Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi eeskujul vea parandamist üldise parandusmehhanismi osana. Probleemallikas võib olla põhimõtteliselt mis tahes osa eelpool öeldud voorust, piisab sellest, et vähemalt üks suhtlejaist osutab sellele kui probleemile. Viga eelmises vóorus on lihtsalt üks võimalikke paranduse algatamise põhjuseid (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 363). Samas möönan ma, et vea parandamine võib olla muudest probleemidest (näiteks arusaamis- või kuulmisprobleemidest) erinevalt vormistatud, seda nii õpetamissituatsioonis kui mujal. Koolitundides leidub vea parandamist lihtsalt enam. Pigem olen ma lähtunud seisukohast, et institutsionaalses situatsioonis võtab vooruvahetus, sekventsides ülesehitus ja parandusmehhanism argivestlusega võrreldes teise vormi, ning see vormimuutus on seotud konkreetse situatsiooni institutsionaalse eesmärgiga. Just nende eripärade järgimine ja kasutamine suhtlejate poolt konkreetsetes situatsioonis muudab selle institutsionaalseks (Drew, Heritage 1992). Näiteks Paul Seedhouse (2004, 2007: 531) tõstab esile, et võõrkeeletundides on kogu parandusmehhanismi kasutamine kohandatud keeleõppimise situatsiooniga ja parasjagu aktuaalse pedagoogilise fookusega.

5. SUHTLUSE MULTIMODAALNE UURIMINE

Suur hulk vestlusanalüütilistest uurimustest on keskendunud eelkõige kõne abil sooritatavate tegevuste uurimisele. Siiski leidub nii vestlusanalüüsist kui ka teistest metodoloogilistest alustest lähtuvaid töid, mis tõestavad juba ammu, et suhtlejate mitteverbaalne käitumine on suhtluslikult tähenduslik (vt nt Goodwin, M. H. 1980, 1986; Goodwin, C. 1981; Heath 1982; Schegloff 1984; Goodwin, C., Goodwin, M. H. 1986). Ka eesti suhtlust on multimodaalselt uuritud (vt nt Kimmel-Tenjes 1993; Tenjes 1996, 2001a, 2001b, 2002; Tenjes, Rummo, Praakli 2009; Ingerpuu-Rümmel, Tenjes 2010; Keevallik 2010; Rummo, Tenjes 2011; Jokinen, Tenjes 2012).

Käesoleva peatüki esimeses osas 5.1 on antud ülevaade suhtluse multimodaalsest uurimisest üldiselt. Peatükis 5.2 on keskendutud töödele, mis käsitlevad mitteverbaalse modaaluse rolli paranduse algatamisel.

5.1. Suhtluse multimodaalne uurimine: taust

Senised uurimused on näidanud, et suhtlejate mitteverbaalne käitumine võib olla oluline kõigi suhtlust reguleerivate allsüsteemide seisukohalt.

Esiteks, mitteverbaalne modaalus on oluline teksti planeerimise ajal. Selle suuna uurimused on käsitlenud eelkõige kõneleja ja/või kuulaja pilgu suuna rolli teksti loomise protsessi ajal. Näiteks on Marjorie Harness Goodwin ja Charles Goodwin analüüsinud kõneleja mitteverbaalset käitumist sõna otsimise ajal. Nende uurimus tõestab, et lisaks verbaalsetele markeritele, nagu pausid, takerdumised jms, tähistab kõneleja sõna otsimise protsessi ning selle piire mitteverbaalselt. Sõna otsimise ajal pöörab kõneleja pilgu kuulajalt ära, tema näoilme muutub mõtlikuks (Goodwin, M. H.; Goodwin, C. 1986: 57; vt ka Goodwin, M. H. 1983).

Ka kuulaja mitteverbaalne käitumine võib anda panuse teksti valmimisse. M. H. Goodwin (1980) on uurinud hinnangut sisaldavate kirjelduste esitamist ning vestluspartneri mitteverbaalset reaktsiooni kirjelduste ütleamise ajal. Žestide, pilgu ja kõne mikroanalüüs tõestab, et vestluskaaslane võib mitteverbaalselt väljendada mitte ainult oma kuulaja staatust, vaid mõjutada seda, mil moel kõneleja oma parasjagu pooleliolevat kõnevooru jätkab. Kõneleja kujundab oma kõnevooru vastavalt partnerilt saadud mitteverbaalsele reaktsioonile (Goodwin, M. H. 1980: 313). Nii loovad kõneleja ja kuulaja lausungi koostöös isegi siis, kui kuulaja ei ütle sõnagi.

C. Goodwini Ameerika ingliskeelse suhtluse uurimused näitavad, et kõnelejatele on lausungite moodustamise ajal kuulaja pilgu suund oluline. Kõneleja eeldab, et tema ja kuulaja pilgud kohtuvad, kui ta kuulaja poole vaatab. C. Goodwin on põhjalikult kirjeldanud, mida teeb kõneleja siis, kui ta märkab, et kuulaja tema poole ei vaata. Näiteks võib parasjagu häälesolija kasutada venitusi, katkestusi, pause, uuestialustamisi, et kuulaja tema poole vaataks (Goodwin, C. 1981: 57).

Teisalt võib pilgu roll suhtluses olla kultuurispetsiifiline. Frederico Rossano, Penelope Brown ja Stephen Levinson uurisid pilgu kasutamist küsimussekventsides ajal kolmes eri keelekogukonnas: Lõuna-Mehhikos kõneldavas tseltali keeles, Paapua Uus-Guineal kõneldavas *yélî dnye* keeles ning itaalia keeles. Nende tööst selgus, et nimetatud keeltes erinevalt C. Goodwini uuritud Ameerika ingliskeelsest suhtlusest ei põhjusta kuulaja pilgu puudumine kõneleja voo ajal enamasti venitusi, katkestusi, eneseparandusi jms. Samas töötas kuulaja pilgu puudumine küsimuse esitamise ajal uuritud keeltes erinevalt. Itaalia ja *yélî dnye* keeles ei järgnenud siis enamasti ka vastust. Seevastu tseltali keeles ei olnud kuulaja pilgu puudumine ja küsimusele vastamata jätmise seotud (Rossano, Brown, Levinson 2009: 220, 232–233).

Annaliisa Ainsalu eesti meediasuhtluse multimodaalne analüüs on näidanud (2000: 36), et valitseb teatav seos kõneleja pilgu suuna ja kuulaja tagasiside vahel. Kui kõneleja heidab rääkides pilgu kuulajale, siis sellele järgneb sageli kuulaja noogutus ja/või verbaalne minimaalne reaktsioon.

Kuulajate mitteverbaalset osalemist parasjagu sõnastatava voo ajal on uurinud ka Jürgen Streeck (1993). Streecki kaheksa erineva keele (Ameerika inglise, prantsuse, hispaania, jaapani, tai, türgi ja ilokano keele) andmeil põhinev uurimus tõestab, et hoolimata sellest, et paljude žestide vorm on kultuurispetsiifiline, on nende funktsioon erinevates kultuurides sarnane. Streecki järeldus põhineb kõnet saatvate deskriptiivsete žestide analüüsil, mille põhitulemusi on, et deskriptiivsete žestide, kõne ja suhtleja pilgu suuna vahel valitses kõigis uuritud kultuurides selge korrelatsioon. Kui kõnelejad alustasid kirjeldavat, ikoonilist žesti, mis kuulub sisuliselt sõnadega edastatava teate n-ö tuuma, võtmeinformatsiooni juurde, suunasid nad oma pilgu žesti sooritavale käele. Kui teate sisuline tuumsõna oli välja öeldud, pöörasid nad pilgu tagasi kuulajale. Võtmeinformatsiooniga sisuliselt kokku kuuluv žest eelnes analüüsitud materjalis sõna väljaütlemisele. Streeck järeldab, et kõneleja žestile suunatud pilk näitab kuulajale, et žest kuulub lausungi juurde, see on lausungi osa, mida peab vaatama (Streeck 1993: 282).

Ka Silvi Tenjese (2001b) ruumisuhteid tähistavate osutavate žestide analüüs eestikeelsetes situatsioonides, kus ühel osalejal paluti kehastuda teejuhiks ja tutvustada kaaslasele Tartu linna, on muu hulgas demonstreerinud, et osutavatel žestidel on kaks rolli: esile tuua ruumisuhteid ning kujutada kõige olulisemat mõistet, mis lausungis järgneb. Katseisik alustas ruumisuhet tähistavat osutavat žesti enne vastava sõna väljaütlemist.

Streeck arutleb, et žestide sisuline kuulumine lausungi juurde on süsteemi ökonoomia peegeldus: žestid võimaldavad leksikonis potentsiaalselt vaja minevate üksuste hulka piirata. Deskriptiivsed žestid täiendavad verbaalseid üksusi ning lisavad neile tähendusnüansse (Streeck 1993: 287–288). Ka kuulajate pilk suundus sageli deskriptiivset žesti sooritavale käele. Samuti võis kuulaja žestile verbaalselt vastata. Näiteks sõna otsimise puhul pakkus kuulaja pärast kõneleja deskriptiivset žesti ise sobiva sõna. See tõestab, et kuulajad käsitlesid žeste kui lausungi juurde olemuslikult kuulvat komponenti (Streeck 1994: 245). Samamoodi on eesti meediasuhtluse multimodaalsest analüüsist selgunud, et kõneleja

võib erinevate näoilmetega verbaalsele lausungile tähendusnüansse lisada, näiteks võib usumatust või kahtlust väljendavale, meenutavale või millegi üle arutlevale lausungile eelneda kulmukortsutus (Ainsalu 2000: 38).

Teine rühm uurimusi näitab, kuidas mitteverbaalne modaalsus töötab vooruliigenduse heaks (vt nt Streeck, Hartge 1992; Lerner 2003; Mondada 2007; Kääntä 2011, 2010). Palju on analüüsitud pilgu rolli kõnevoorude vahetumise juures. On leitud, et argisuhtluses on pilk olulisi vahendeid järgmise kõneleja valikul (vt nt Goodwin, C. 1981; Lerner 2003).

Ka žestid võivad olla vooruvahetuse seisukohalt tähenduslikud. Nii võib parasjagu häälesolija valida käeliigutusega järgmise kõneleja. Näiteks Leila Kääntä uuritud põhikooli inglise keele tundides ja gümnaasiumi inglise õppekeeleainetundides võis õpetaja uue vastaja valida ainult tema poole vaadates ning talle kas käega osutades või tema suunas noogutades. Osal juhtudest ütles õpetaja žesti tegemise ajal partikli, näiteks *mm*; osal juhtudest nimetas õpetaja uut vastajat ka verbaalselt (Kääntä 2010, 2011: 128). Ka Silvi Tenjese (1996: 184–185) teleintervjuude analüüs demonstreerib muu hulgas, kuidas parasjagu kõneleja võib sobiva sõna otsimise ajal žestidega kaasata sõna otsimise protsessi kuulaja (N: osutada kaaslasel sõrmega) või vastupidi: anda märku, et ta soovib kõnevooru enda käes hoida (N: tehes käega otsekui õhku lõikava liigutuse).

Samamoodi võib kuulaja žestidega märku anda oma soovist saada järgmiseks kõnelejaks. Lorenza Mondada (2007: 203–204) on uurinud agronoomidest ja informaatikutest koosneva töörühma koosolekut, kus inimesed on kogunenud laua ümber, uurivad laual olevat kaarti ja kirjutavad märkmeid. Suhtlejad osutasid Mondada analüüsitud salvestustes teise inimese kõnelemise ajal kaardile, et anda teada oma vooru haaramise soovist. Sel moel projitseerisid nad visuaalselt oma peatselt algava vooru.

Jürgen Streeck ja Ulrike Hartge on analüüsinud žeste voorusiirdealal Filipiinidel kõneldavas ilokanokeelses kolme naise argivestluses. Nad kirjeldasid spetsiifilist žesti: nn a-nägu, suu ja näo asendit, mida parasjagu kuulaja rollis olevad suhtlejad kasutasid kõneleja vooru ajal ning sellele järgneval voorusiirdealal kõnevooru haaramise soovi märguandena. Niisugused žestid võivad juba enne verbaalse vooru algust anda aimu, mis tüüpi tegevust algav voor sooritab (Streeck, Hartge 1992: 139–147; Streeck 1995: 87).

Ka Eva Ingerpuu-Rümmeli (2012: 23–25) uuritud eesti kõrgkooli võõrkeeletundes andsid õpilased oma vastamise soovist mitteverbaalselt märku. Koolitunni vooruvahetusreeglitest lähtudes on just õpetaja see, kes valib vastaja. Kui vastajaks valitud õpilane satub vastuse ütlemisel raskustesse, võivad vastamist kõrvalt jälgivad õpilased anda kehaliigutustega märku oma teadmistest. Näiteks autori käsitletud tunnikatkes näitas üks õpilane vastama pidavale naabrile pastakaga õiget kohta vihikus, teine õpilane püüdis vastust ette sosistada ning tõstis mitmel korral kätt. Nad ei saa oma teadmist väljendada kõvahäälselt. Seetõttu on kehaliigutused peamiseks modaalsuseks teadmisesest märkuandmisel.

Kolmandaks, suhtlejate mitteverbaalne käitumine võib väljendada nende valmisolekut liikuda parasjagu toimuva tegevuse ühest faasist teise või ühe

tegevuse juurest teise juurde. Christian Heath (1982: 147–154) on arsti ja patsiendi suhtlust analüüsid näidanud, kuidas patsient võib visiidi alguses initsieerida arsti pilgu ja kehaasendi abil liikuma suhtluse järgmisesse faasi, haigusloo lugemiselt patsiendi kaebuste kohta käivate küsimuste esitamise juurde. Samamoodi on arsti-patsiendi suhtlust uurinud Robinson ja Stivers täheldanud (2001), et konkreetsetes sekventsiaalses kontekstis, haigusloo kirjutamise ajal, võib arsti kirjutusvahendi käest ära panemine olla suhtluslikult tähenduslik: see võib tähistada arsti valmisolekut liikuda visiidi järgmise relevantse osa juurde.

Lisaks võib suhtlejate kehaasend anda informatsiooni selle kohta, kas parasjagu sooritatav tegevus on suhtleja jaoks n-ö stabiilne põhitegevus või ajutine tegevus, mida ta sooritab põhitegevuse kõrvalt, et seda lõpetades tagasi põhitegevuse juurde pöörduda. Kui suhtleja sooritab paralleelselt erinevaid tegevusi, võib see peegelduda tema kehaosade erinevas orienteerituses. Näiteks sobib juhtum, kus kõneleja istub oma kaaslaste vastas laua taga, kaaslaste suhtes otse, ülakehaga pisut tema poole kummardudes, ning pöörab oma ülakeha ja näo kolmanda, ruumi äsja sisenenud inimese poole, et viimast tervitada. Selline kahe tegevuse suhtes orienteeritud kehaasend on Schegloffi termineis kirjeldatav kui *`pööratud keha` (body torque)* (Schegloff 1998: 540).

Eraldiseisva haru moodustab kõnehäiretega inimeste suhtluse uurimine. C. Goodwin on mitmes uurimuses (1995, 2003) käsitlenud insuldi tõttu kõnevõime peaaegu täielikult kaotanud mehe suhtlust, kes on võimeline hääldama vaid kolme ingliskeelset sõna: *yes* `jah`, *no* `ei` ja *and* `ja`. Lisaks suudab mees vasaku käega žestikuleerida ning väljendada end erinevate intonatsioonide ja hääletoonide abil. C. Goodwini analüüs demonstreerib, kuidas inimesed kasutavad suhtlustegevuste sooritamisel erinevaid modaalsusi koostöös, kombineeritult.

Eestis on multimodaalselt uuritud 13. kromosoomi mosaiikse trisoomia ehk Patau sündroomiga tüdruku ja tema tervete lähedaste suhtlust. Uuritud tüdruk küll mõistab talle adresseeritud juttu, kuid tema võimalused end keele abil väljendada on piiratud. Tüdruk kasutab suhtlemisel žestide, näoimiika, häälega kaasneva prosoodia ja eesti viipekeele lihtsustatud viibete kombinatsiooni (Tenjes, Rummo, Praakli 2009; Rummo, Tenjes 2011).

Ülal refereeritud tööd näitasid, kuidas suhtlejad sooritasid tegevuse kas sõnade ja pilgu või sõnade, pilgu, kehaasendi ja žestide koostöös. Omaette rühma moodustavad uurimused, mis näitavad, kuidas suhtlejad kasutavad suhtlustegevuste sooritamisel nii sõnu, žeste, pilku, kehaasendeid kui ka suhtlusiatsiooni seisukohalt relevantset materiaalselt keskkonda. Nii võivad suhtlusesse olla kaasatud näiteks arheoloogilistel kaevamistel arheoloogide tööriistad ning välja kaevatav pinnas (Goodwin, C. 2007); keksu mängivatel tüdrukutel keksukast (Goodwin, C. 2000); põllumajandusmaastiku planeerijatel maakaart (Mondada 2007); autojuhil ja kaassõitjal auto füüsiline asukoht teel (Haddington 2010); last hambaid pesema saatval vanemal hambahari, hambapasta, parasjagu kasutatavad esemed koduses majapidamises ning vanema asukoht pesuruumi ja lapse suhtes (Tulbert; Goodwin, M. H. 2011).

Näiteks C. Goodwin (2000: 1493–1505, vt ka 2011: 182–184) kirjeldab situatsiooni, kus tüdrukud mängivad keksu. Üks tüdruk, Carla, süüdistab teist tüdrukut, Dianat, valesse keksukasti hüppamises. Ta väidab, et Diana pidi hüppama neljanda asemel viiendasse kasti. Seejuures saadab Carla verbaalset väidet mitteverbaalne tegevus: ta seisab Diana ees ja tõstab käe Diana näo ette, et see tema žestikuleerivat kätt näeks. Carla väite vormis süüdistusi saadavad samatähenduslikud käežestid: ta tõstab numeraalide *el Cuatro* `neli` ja *el Quinto* `viis` ütlemise ajal vastavalt neli ja viis sõrme üles. Diana vaatab samal ajal Carla suunas ja püsib ühel jalal, asendis, milles Carla teda takistanud oli. Siis muudab Diana oma kehaasendit, ta vaatab keksukasti. See põhjustab muutuse Carla tegevuse vormistuses. Ta viitab nüüd kõne all olevatele keksukastidele pronoomenitega *éste* `see siin` ja *ese* `see seal`, ise samal ajal keksukastidele käega osutades. Carla süüdistuse vormistuse muutus on otseselt tingitud Diana kehaasendi muutusest: tüdrukud kaasasid oma käitumisega parasjagu läbi viidavasse tegevusse keksukasti. C. Goodwini näide demonstreerib, kuidas suhtlus-tegevuse sooritamisse võivad olla haaratud nii sõnad, keha kui ka materiaalne ümbrus. Ta arutleb, et inimesed sooritavad ja mõistavad suhtlustegevusi erinevate semiootiliste vahendite – kõne, keha, materiaalse ümbruse – koostöös. Konkreetseid, lokaalselt relevantseid semiootilisi vahendeid kokku tähistab C. Goodwin terminiga *kontekstiline konfiguratsioon e paigutus (contextual configuration)*. Seejuures on oluline, et *kontekstiline paigutus* ei ole midagi ette antut, see on dünaamiline, suhtlejate koostöös pidevalt muutuv nähtus. C. Goodwin toob esile, et keelt ei peaks vaatlema sotsiaalse tegevuse sooritamisel kui autonoomset vahendit. Tema järgi peaks mis tahes teooria sotsiaalse tegevuse kohta suhtluses arvestama nii keelekasutuse detailidega, suhtlejate mitteverbaalse käitumisega kui ka sellega, mil moel materiaalne ümbrus tegevuse sooritamisega seotud on (Goodwin, C. 2000: 1490–1491). Sellest seisukohast olen lähtunud ka õpetaja algatatud parandussekventsides multimodaalsel analüüsimisel.

5.2. Parandusmehhanismi multimodaalne uurimine

Suurem osa vestlusanalüütilistest töödest pühenduvad verbaalsete konstruktsioonide uurimisele, mida suhtlejad paranduse algatamiseks ja/või läbiviimiseks kasutavad. Vähem on uurimusi, mis tegelevad mitteverbaalse modaalsusega parandussekventsides. Järgnevalt on eraldi käsitletud siinkirjutajale teada olevaid multimodaalseid uurimusi eneseparandustest ja vestluskaaslase algatatud parandustest, mis võtavad arvesse nii verbaalse kui mitteverbaalse modaalsuse.

5.2.1. Eneseparanduste multimodaalne uurimine

Valdav osa eneseparanduste multimodaalseid uurimusi tegelevad juhtudega, kus parasjagu häälesolija satub raskustesse sobiva sõna leidmisel. Kõneleja ja kuulaja mitteverbaalset käitumist sõna otsimise ajal on uuritud nii argisuhtluses

(Goodwin, M. H., Goodwin, C. 1986; Hayashi 2003; Schegloff 1984; Streeck 1993, 1994) kui afaatikute kõnes (Laakso 2003; Laakso, Lehtola 2003; Klippi 2006). Enamik nimetatud argivestluste uurimustest toetub ingliskeelsele materjalile. Siiski on uuritud ka muid keeli, näiteks Streecki töö (1993, 1994) põhineb kaheksa erineva keele (Ameerika inglise, prantsuse, hispaania, jaapani, tai, türki ja ilokano keele) andmeil ning Makoto Hayashi uurimus (2003) toetub jaapani-keelsele suhtlusele.

Eri uurijate erinevate korpuste põhjal tehtud uurimuste tulemused on sarnased, pigem üksteist täpsustavad kui ümber lükkavad. Kõik nimetatud tööd on näidanud, et kõneleja mitteverbaalne käitumine võib anda signaali probleemist teksti väljaütlemisel. Sobiva sõna otsimisest võivad lisaks leksikaalsetele takerdumismarkeritele, nagu venitused, poolelijäetud sõnad, pausid jms (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 367), anda märku ka mitteverbaalsed signaalid. Olulisimateks neist on žestid, mis annavad edasi probleeme tekitava leksikaalse üksuse sisu (N: ikoonilised, deiktilised, emblemaatilised žestid), ning sõna otsija pilgu suuna muutus, tavaliselt pilgu pööramine kuulajalt ära (Schegloff 1984; Goodwin, M. H., Goodwin, C. 1986; Streeck 1993, 1994; Hayashi 2003; Klippi 2006). Mainitud verbaalsed märguanded ja žestid kokku projitseerivad paranduslõigu alguse (Schegloff 1984).

Pilgu suund sõna otsimise ajal on tähenduslik nii afaatikutel kui kõnehäireta inimestel (Goodwin, M. H., Goodwin, C. 1986; Hayashi 2003; Streeck 1993; Klippi 2006). Samuti peegeldas kõneleja mitteverbaalne käitumine sõna otsimise protsessi kulgu. Kui kõneleja ütles otsitava sõna välja, st ta lõpetas sõna otsimise protsessi, pööras ta pilgu tagasi adressaadile, tähistades pilguga sõna otsimise kui tegevuse lõpupiiri. Kõneleja mitteverbaalne tegevus sõna otsimise protsessi ajal on otsekui verbaalse tegevuse raam (Goodwin, M. H.; Goodwin, C. 1986: 57, 60).

Raskusi tekitanud sõna väljendamine selle sisu kirjeldava žesti abil on samuti omane nii ilma kõnehäireta inimestele (Streeck 1993, Hayashi 2003) kui ka afaatikutele (Klippi 2006). Streeck on analüüsinud sõna otsimise juhte, kus sõna otsija tegi otsitava sõna sisu kirjeldava žesti. Ka sellisel juhul osutus oluliseks sõna otsija pilgu suund sõna otsimise ajal. Žesti tegemise ajal suunas kõneleja pilgu žestile, näidates sel moel kuulajale, et žest on edastatava teate seisukohalt sisuliselt tähenduslik. Juhtudel, kus kõneleja ootas abi kaaslaselt, vaatas kõneleja kuulaja suunas. Kuulaja reageeris kõneleja sõnadega öeldule, žestile ja kõneleja pilgule, pakkudes sõna omalt poolt. See näitab, et kuulaja analüüsis sõna otsija antud visuaalset informatsiooni lausungi juurde sisuliselt kuuluvaks.

Kuulajad andsid Streecki uuritud materjalis nii keelelisi kui mitteverbaalseid tõlgendusi kõneleja eelmise vooru kohta. Oluline on, et kuulajate tõlgendus mõjutas kõnelejate žestide kasutamist. Näiteks juhul kui kuulaja pakkus lahenduseks sobimatu sõna, muutis kõneleja oma esialgset žesti: kuulaja osales suhtluses otsekui žesti kaasautor (Streeck 1993, 1994).

Pilgu pööramine kuulajalt ära ning otsivat keelelist üksust kirjeldavate žestide kasutamine ei ole pelgalt sõna otsija sisemiste kognitiivsete protsesside

väline peegeldus. Pigem on sellistel mitteverbaalsetel märkidel oluline suhtluslik tähendus: need annavad kuulajale teada, et kõneleja peatas parasjagu läbi viidava tegevuse, et lahendada sobiva sõna leidmisel tekkinud probleem. Lisaks annab kõneleja pilgu liikumise trajektoor kuulajale infot selle kohta, kas kõneleja soovib sõna otsimise protsessi ise lõpetada või ootab kuulaja(te) osalemist sobiva sõna leidmise protsessis (Goodwin, M. H., Goodwin, C. 1986; Hayashi 2003). Näiteks Hayashi kirjeldab juhtu, kus sõna otsija suunab pilgu kuulajalt ära, esitab iseendale suunatud küsimuse ning pärast ebaõnnestunud katset sobivat sõna leida suunab pilgu uuesti kuulajale. Just pilgu tagasi kuulajale suunamine annab märku, et sõna otsija ootab kuulajalt abi, soovib sõna otsimise protsessi lõpetada kuulajaga koostöös. Lisaks esitab Hayashi näiteid, kus kõneleja ei pööra sõna otsimise alguses kuulajalt pilku ning teeb otsitavat sõna kirjeldava žesti, mispeale kuulaja pakub otsitava sõna samal ajal, kui kõneleja selle ise välja ütleb. Seega: kuulaja tõlgendas kõneleja pilgu püsimist endal kui märguannet, et käimas on koostöös läbi viidav sõna otsimise protsess (Hayashi 2003: 120).

Ka M. H. Goodwin ja C. Goodwin analüüsisid kuulaja käitumist sõna otsimise ajal ning avastasid, et uuritud materjalis hoidis kuulaja sõna otsimise protsessi ajal pilgu kõnelejal, s.o sõna otsijal. Eraldi rõhutamist väärib asjaolu, et sõna otsimine tõmbas kuulaja pilgu sõna otsijale ka siis, kui kuulaja pilk ei olnud enne kõnelejal. See näitab, et kuulaja tõlgendas kõneleja lausungi pooleli olevaks ning kinnitas oma kuulaja-staatuse jätkuvust (Goodwin, M. H.; Goodwin, C. 1986: 54–55). Juhtudel, kus kõneleja otsis sobiva sõna leidmisel abi kuulajalt, pööras kõneleja pilgu tagasi kuulajale ning esitas näiteks küsimuse (Goodwin, M. H.; Goodwin, C. 1986: 62–64). Laakso ja Lehtola järgi kasutavad küsimusi ja pilgu suunamist kuulajale tema sõna otsimisse kaasamiseks samamoodi afaatikud (Laakso, Lehtola 2003; vt ka Klippi 2006).

Kõneleja mitteverbaalne käitumine eneseparanduste ajal on huvitanud ka psühholingviste, kes on keskendunud eelkõige ajus toimuvale kõne planeerimise protsessile. Nii on Mandana Seyfeddinipuri ja Sotaro Kita (2001) uurinud eksplitsiitsete eneseparanduste (*overt repairs*) ja samal ajal kõneleja tehtud žestide seost saksakeelsetes situatsioonides, kus suhtlejatel paluti kirjeldada maja või korterit, kus nad üles kasvasid. Nende uurimuse tulemus ühtib sisuliselt eelpool refereeritud tööde tulemusega: kõneleja mitteverbaalne käitumine võib projitseerida peatselt algava eneseparanduse (vt nt Schegloff 1984). Seyfeddinipuri ja Kita (2001) analüüsisid materjalis katkestas kõneleja probleemse üksusega kaasneva žesti enne, kui ta probleemist verbaalselt märku andis, st žesti katkestamine oli esimene signaal peatselt järgnevast eneseparandusest. Autorid arutlevad, et nende uurimuse tulemus toetab teooriat, mille järgi on kõneleja juba enne verbaalse teksti katkestamist selles olevast probleemist teadlik ning vajab pisut aega eneseparanduse planeerimiseks. See lükkab ümber oletuse, nagu katkestaks kõneleja teksti loomise kohe, kui ta probleemi tuvastab.

5.2.2. Vestluskaaslase parandusalgatuste multimodaalne uurimine

Suurem osa vestluskaaslase parandusalgatuse käsitlevatest uurimusest kesken-
duvad eelmis(te)s kõnevooru(de)s sisalduvate arusaamis-, kuulmis- vms prob-
leeme lahendavatele verbaalsetele konstruktsioonidele (vt nt Jefferson 1972;
Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Drew 1997; Schegloff, 1997; Sidnell 2008,
2009; Egbert, Golato, Robinson 2009).

Vähem leidub uurimusi, mis vaatlevad parandusprotsessi multimodaalselt,
võttes lisaks kõnele arvesse kas suhtlejate pilgu, žestid, kehaasendid, ümbrit-
seva materiaalse keskkonna ja suhtluse seisukohalt relevantesed esemed koos või
ainult osa nimetatud mitteverbaalsetest vahenditest. Paljud niisugused tööd ei
keskendu otseselt parandussekventsides multimodaalsele analüüsile, info suhtle-
jate mitteverbaalse käitumise kohta probleemilahendamise protsessi ajal on
esitatud muude tulemuste hulgas (vt nt Tykkyläinen 2005; Haddington, Keisan-
nen 2009; Rossano, Brown, Levinson 2009). Uurimusi, mis keskenduvad otse-
selt vestluskaaslase algatatud parandussekventsides multimodaalsele analüüsile,
ei ole siinkirjutaja teada kuigi palju (vt nt Weeks 1996; Martin 2004; Keevallik
2010a; Kääntä 2010; Seo, Koshik 2010). Nimetatud tööde tulemuste seas on
muu hulgas oluline esile tõsta järgmist.

Esiteks: probleemallikaks võib olla mitte ainult kõne, st eelpool välja öeldud
kõnevoor, vaid ka eelpool sooritatud mitteverbaalne tegevus. Näiteks Pentti
Haddington ja Tiina Keisanen on uurinud suhtlust autos, täpsemalt situatsioo-
nides, kus autojuhi ja kaaslaste vahel käib arutelu marsruudi valiku üle; võttes
analüüsis arvesse nii lingvistilised, mitteverbaalsed kui materiaalsed vahendid,
mida suhtlejad kasutavad (Haddington, Keisanen 2009; vt ka Haddington 2010).
Muu hulgas analüüsisid Haddington ja Keisanen näiteid, kus probleemallikaks
on autojuhi mitteverbaalne tegevus; näiteks pani autojuht suunatule plinkima
kohas, kus tegelikult ei ole vaja pööret teha. Sellele antud liiklussituatsioonis
probleemsele tegevusele järgnes kaassõitja parandusalgatus (Haddington,
Keisanen 2009: 1952).

Teatud situatsioonides võib potentsiaalseks probleemallikaks olla ainult mit-
teverbaalne tegevus; näiteks tantsutundides õppijate tantsusammud, kehaasen-
did, liigutused, tantsimise viis jms (Keevallik 2010a).

Hoopis teistsugust situatsiooni, kõneterapeudi ja 5–6 aastaste laste suhtlust
uurides, on Tuula Tykkyläinen täheldanud (2005:120), et kõneterapeut võib
algatada paranduse lapse mitteverbaalse tegevuse peale, mis reageerib terapeudi
küsimusele või direktiivile valesti, näiteks valib laps talle ette antud looma-
piltide seast vale pildi.

Teiseks on näidatud, et vestluskaaslane võib paranduse algatada ainult mitte-
verbaalselt (Kääntä 2010; Seo, Koshik 2010). Mi-Suk Seo ning Irene Koshik on
korealastest täiskasvanud õppijate inglise keele tunde analüüsides jõudnud tule-
museni (2010: 2221), et nii õpilased kui õpetaja võivad kasutada avatud tüüpi
parandusalgatusena kaht peaaegu tehtud žesti. Esimene variant on selline, kus
paranduse algataja kallutab ülakeha probleemallika autori suunas ja viib pea

pisut ettepoole. Teise žesti puhul pöörab paranduse algataja pea pisut küljele kaldu.

Leila Kääntä on soomekeelse põhikooli inglise keele tunde ja gümnaasiumi inglise keeles peetud ainetunde uurides leidnud (2010: 220), et kui õpetaja ei reageeri õpilase vastusele verbaalselt ning püsib liikumatult küsimussekventsi alguses võetud kehaasendis, vaadates parasjagu kasutatava teksti või klassi suunas, võivad õpilased probleemvooruga parandada. Niisugustel juhtudel töötab õpetaja verbaalse reaktsiooni puudumine ning paigalejäämine pärast õpilase vastust parandusalgatusena.

Kolmandaks on seni tehtud uurimused demonstreerinud, et suhtleja võib paranduse algatamisel kasutada verbaalseid ja mitteverbaalseid vahendeid koostöös. Nii on Haddington ja Keisanen kirjeldanud näiteid, kus vestluskaaslase parandusalgatus saadab seda täpsustav žest, näiteks esitas ühes analüüsitud näidetest autojuht oma tõlgenduse kaaslase pakutud marsruudi kohta, kasutades pronoomeni ja noomeni ühendit *see tee 'this way'* ning osutas samal ajal käega liikumise suunas. Marsruudi kirjeldusega kaasnesid Haddingtoni ja Keisaneni analüüsitud materjalis sageli žestid ka siis, kui parandust ei algatatud. Sellised žestid andsid kõnele lisainformatsiooni: nad peegeldasid visuaalselt valitud marsruuti. Verbaalne ja mitteverbaalne modaalsus andsid lausungi tervikliku tähenduse edasi koostöös (Haddington, Keisanen 2009: 1954).

Ka Leelo Keevallik on *Lindy Hopi* tunde analüüsides näidanud, et tantsuõpetaja kasutab õpilaste tantsus leiduvate probleemide parandamiseks verbaalseid ja mitteverbaalseid vahendeid koostöös, seda isegi vooruehitusüksuse tasandil. Õpetaja demonstreeris parandust läbi viies sageli õpilastele nii vigast versiooni õpilase varem tehtud tantsusammudest kui ka õiget varianti. Probleemset liigutust imiteerides lokaliseeris tantsuõpetaja probleemallika, muutes selle kogu klassile nähtavaks. Keevallik on õpilaste probleemsete tantsuliigutuste imiteerimist nimetanud *liigutuste refereerimiseks (quote)*. Ta toob esile, et nii nagu verbaalsete refereeringute puhul, oli kehaliigutuste refereeringu algus verbaalselt tähistatud: refereeringut omistavad sõnad (nt *nemad*) markerisid selle alguse, seejärel järgnes verb (nt *tegema*) ja keelend, mis seob kaks modaalsust (nt demonstratiivid *see, siin*). Refereering ise oli tehtud mitteverbaalselt. Oluline on, et ilma verbaalse tähistamiseta ei toimenuks imiteeritud tantsuliigutus refereeringuna. Samuti väärib esile tõstmist asjaolu, et niisugustel juhtudel koosnes õpetaja lausung nii verbaalsest kui mitteverbaalsest komponendist. Kuigi õpetaja jättis alustatud lausungid grammatiliselt ja prosoodiliselt lõpetamata, ei käsitlenud õpilased neid poolikutena. Õpetaja lõpetas verbaalselt alustatud refereeringu mitteverbaalselt. Seejärel tantsis õpetaja õige variandi ette, seda kas selgitades või kommenteerides, ning andis õpilastele võimaluse õiget varianti ise proovida (Keevallik 2010a: 403–413). Lisaks selgub Keevalliku uurimusest, et probleemse koha mitteverbaalne refereerimine võimaldab probleemi olemust täpsemalt määratleda: õpetaja tõstab refereeritava liigutuse imitatsioonis esile just probleemse aspekti, jättes ülejäänud tagaplaanile. Näiteks võib õpetaja keskenduda tantsusammude sooritamise tehnikale, pööramata tähelepanu sammude täpsele ajastusele (Keevallik 2010a: 417).

Ka Tuula Tykkyläinen (2005: 125–129) uuritud kõneteraapiasessioonidel reageeris kõneteraapeut lapse valele vastusele nii sõnaliste parandust algatavate konstruktsioonidega, nagu lahendusele vihjavad väited, eespool esitatud direktiivi osaline kordus kui ka teraapiamaterjalis probleemi lahendusele osutavate žestidega.

Samamoodi on Rootsi füsioteraapiasessioonide multimodaalne analüüs näidanud, et parandusprotsess viiakse läbi verbaalsete ja mitteverbaalsete suhtlusvahendite koostöös. Füsioteraapiasessioonidel on kesksel kohal patsiendi kehaasend, täpselt ja õigesti sooritatud harjutused. Selles situatsioonis kasutatakse probleemilahendamise protsessi jooksul koos nii verbaalseid kui mitteverbaalseid vahendeid. Näiteks sobib situatsioon, kus probleemlikuks oli patsiendi liialt üles tõstetud õlg harjutuse sooritamisel. Füsioteraapeut puudutab patsiendi õlga. See liigutus projitseerib verbaalse parandusalgatuse, direktiivi, mis taotleb, et patsient harjutuse sooritamise ajal õlga allapoole suruks (Martin 2004: 129; Martin, Sahlström 2010: 683–684). Lisaks demonstreeris Martini uurimus (2004: 109–113, 137), et paranduse algatamise tüüp peegeldab õppimisprotsessi: salvestustes füsioteraapia kuuri algusest, kui patsient ei olnud omandanud sooritatavate harjutuste nüansse, ei parandanud ta vales asendis sooritatud liigutusi ise, ei algatanud eneseparandusi. Siis algatas paranduse enamasti füsioteraapeut. Patsiendi oskus märgata iseenda vigu harjutuste sooritamisel kasvas füsioteraapiakuuri edenedes, see väljendus suurenevas eneseparanduste ja vähenemas terapeudi algatatud paranduste hulgas.

Leila Kääntä on soome põhikooli inglise keele tunde ja soome gümnaasiumi inglise õppekeelega ainetunde uurides demonstreerinud (2010: 210–211), kuidas õpetaja kasutab paranduse algatamisel nii sõnu, žeste, kehaasendit kui suhtlussituatsiooni seisukohalt olulisi esemeid. Seejuures võib õpetaja mitteverbaalne käitumine projitseerida verbaalse parandusalgatuse alguse. Orienteerudes parasjagu kasutatavatele õppevahenditele, nagu tahvlile kuvatud tekst inglise keele ülesande õigete vastustega, andis õpetaja juba probleemvooru ajal signaali, et ta ei jäänud vastusega rahule. Sellisel juhul ei liigutanud õpetaja katet õige vastuse kohalt.

Neljandaks on näidatud, et mitteverbaalne modaalsus ei pruugi olla kaasatud parandusalgatuse vormistamisse, kuid võib probleemilahendamise protsessi seisukohalt siiski tähenduslik olla. Nii on Frederico Rossano, Penelope Browni ja Stephen Levinsoni (2009: 213–216) uurimusest pilgu kasutamise kohta küsimussekventsides ajal kolmes eri keelekogukonnas: Lõuna-Mehhikos kõneldavas tseltali keeles, Paapua Uus-Guineal kõneldavas *yélî dnye* keeles ning itaalia keeles muu hulgas selgunud, et kõneleja kaldus parandust algatavate ja täpsustavate küsimuste esitamise ajal enam kuulaja suunas vaatama kui infoküsimuste ajal. Autorid seletavad kõneleja pilgu hoidmist kuulajal parandusalgatuste ja täpsustavate küsimuste ajal kahe asjaoluga. Esiteks oletavad nad, et pilgu liikumist mõjutavad suuremad üksused kui kõnevoor (sekventsids ja tegevuse kulg üldisemalt): enamik pilgu suuna muutustest leiavad aset just suuremate struktuuride piiridel, kui välja arvata eneseparandused ja raskused teksti planeerimisel. Teiseks, paranduse algataja võib pilku probleemallika

autoril hoides väljendada eriti aktiivse ja tähelepaneliku kuulaja staatust seniks, kuni probleem saab lahendatud. Kui kuulajale suunatud pilk avaldab survet, et kuulaja küsimusele vastaks, on vastuse ootus parandusalgatuste puhul eriti tugev. Paranduse algatamine on nii kõneleja kui kuulaja seisukohalt probleemaahtiline, kuna see peatab parasjagu käimasoleva tegevuse. Just see võib olla põhjus, miks just parandusalgatuste ajal nii kõneleja kui kuulaja enam üksteise suunas vaatavad.

Kokkuvõtvalt: senistest vestluskaaslase algatatud paranduste multimodaalsetest uurimustest on selgunud järgnev.

- Üksikud tööd on käsitletud juhte, kus vestluskaaslane algatab koolitundides paranduse ainult mitteverbaalselt (vt nt Kääntä 2010; Seo, Koshik 2010). Omaette küsimus on, mil määral on niisugused parandusalgatused situatsiooni- ja kultuuriülesed. Kas samasuguseid mitteverbaalseid parandusalgatusi kasutatakse ka teistes situatsioonides ja kultuurides? Näiteks võib oletada, et parasjagu kasutatavale õppematerjalile suunatud õpetaja pilk pärast õpilase vastust töötab parandusalgatusena siin ja praegu, just antud kontekstis. Samas avatud tüüpi parandusalgatusena töötav peažest võib vähemalt teoreetiliselt olla kasutusel mis tahes situatsioonis. Et neile küsimustele vastata, oleks vaja uurida, kas ainult mitteverbaalset modaalsust kasutatakse paranduse algatamiseks ka teistes situatsioonides ja kultuurides, muu hulgas eesti algkoolitundides; ning kui jah, siis mil moel.

- Vestluskaaslane võib paranduse algatamisel kasutada verbaalset ja mitteverbaalset modaalsust koos. Seejuures ei pruugi mitteverbaalne modaalsus otsest parandusalgatuse vormistamisse kaasatud olla, kuid võib sellest hoolimata olla paranduse algatamise seisukohalt tähenduslik. Näiteks võib paranduse algatamise kui tegevuse seisukohalt olla kõnekas kõneleja ja kuulaja pilgu suund (Rossano, Brown, Levinson 2009). Omaette küsimus on, kas paranduse algataja pilgu suund on tähenduslik ka eesti kultuuriruumis. Samuti võib oletada, et lisaks pilgule võib probleemilahendamise protsessi seisukohalt olla tähenduslik ka suhtlejate muu mitteverbaalne käitumine.

Ülal refereeritud uurimused annavad teavet mitteverbaalse modaalsuse rollist paranduse algatamisel või vahetult verbaalse parandusalgatuse eel. Seevastu ei ole mulle teada uurimusi, mis analüüsiks mitteverbaalse modaalsuse kasutamist kogu vestluskaaslase algatatud probleemilahendamise protsessi jooksul, alates probleemallika väljaütlemistest kuni paranduse vormistamiseni ja selle võimaliku hindamiseni.

Käesoleva väitekirja eesmärk on eesti algkooliõpetajate algatatud parandussekventse uurides täpsustada ja täiendada vestluskaaslase parandusalgatuste multimodaalsest analüüsist juba saadud teadmisi.

6. ÕPETAJA PARANDUSALGATUSE JA PARANDUSE LÄBIVIIMISE VAHENDID

Silmast-silma suhtlus on multimodaalne, suhtlejad kasutavad samal ajal nii sõnu kui žeste, näoilmeid, kehaasendit jms. Mis tahes tegevuse sooritamiseks, ka paranduse algatamiseks, on suhtlejalatel võimalik kasutada nii verbaalset kui mitteverbaalset modaalsust kas eraldi või neid teineteisega põimides.

Käesoleva peatüki eesmärk on anda ülevaade nii verbaalsetest kui mitteverbaalsetest vahenditest, mida õpetaja uuritud eesti algkoolitundide materjalis paranduse algatamiseks ja parandamiseks kasutas. Alapeatükis 6.1 on kesken- dutud parandust algatavatele ja läbi viivatele verbaalsetele konstruktsioonidele. Mitteverbaalse modaalsuse roll verbaalse parandusalgatuse ütlemise ajal on selles peatükis esialgu tähelepanu alt väljas. Alapeatükis 6.2 on käsitletud parandussekventse, kus õpetaja algatas paranduse ainult mitteverbaalselt. Alapeatükis 6.3 on analüüsitud sekventse, kus õpetaja kasutab samas sekvents- sis koos nii verbaalseid kui mitteverbaalseid parandusalgatusi.

6.1. Verbaalsed parandusalgatused

Koolitunnid on juba oma olemuselt situatsioonitüüp, kus õpetaja parandus- algatused mängivad olulist rolli. Parandusmehhanism täidab õpetamissitua- sioonis olulist ülesannet: just paranduse algatamine on vahendeid, mille abil õpetaja osutab uute teadmiste omandamise käigus tekkinud probleemidele ja/või suunab õpilasi omandama informatsiooni, mis on kooskõlas tema peda- googiliste eesmärkidega.

Enamasti algatab õpetaja paranduse koolitunni kolmiksekvents- i kolmandas positsioonis siis, kui õpilase vastus õpetaja esitatud küsimusele oli probleemne. Seejuures on oluline, et suurel osal juhtudest teab õpetaja oma küsimuse vastust. Õpetaja pedagoogiline eesmärk on saada õpilaselt oma küsimusele just talle teada olev sobiv ehk õige vastus ning vajadusel õpilast selleni juhtida. Seetõttu on koolitunnis paranduse algatamise peamisi põhjuseid viga eelmises voorus, mitte kuulumis-, arusaamis- või muu probleem nagu argivestluses. Veale osu- tamine on põhjuseid, miks õpetaja kasutab koolitunnis spetsiifilisi, just õpetamissituatsioonile omaseid parandust algatavaid konstruktsioone, mis mõneti eri- nevad argisuhtluse parandusalgatustest.

Osa koolitundide uurijaid tõmbavad piiri vea parandamise mehhanismi (*cor- rection*) ja suhtlus-, arusaamis-, kuulumis- jms probleemidega tegeleva parandus- mehhanismi (*repair*) vahele (vt nt Macbeth 2004; Hall 2007; Martin, Sahlström 2010), vaadeldes neid tihedas koostöös toimivate, kuid omaette süsteemidena (vt täpsemalt teoreetilisest ptk-st 4.3.5).

Mina ei ole käesolevas töös vea parandamise mehhanismi (*correction*) ja muude probleemidega tegelevat parandusmehhanismi (*repair*) rangelt eraldi käsitletud. Pigem vaatlen ma vea parandamist (*correction*) üldise parandus-

mehhanismi (*repair*) osana (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977); kuigi möönan, et just vea parandamine on ka minu analüüsitud koolitundides keskne.

Teine oluline faktor, mis mõjutab parandusmehhanismi koolitunnis, on õpetaja eesmärk panna õpilasi omandama teadmisi, mis tal endal juba on. Selleks kasutab õpetaja mitmesuguseid võtteid ja meetodeid, sh küsib küsimusi, millele tal endal sobiv vastus olemas on (Sinclair, Coulthard 1975; Mehan 1979). Siin tuleb mängu vihjamise süsteem (*cluing*): spetsiifilised keelelised, aga ka mitte-verbaalsed vahendid, mida õpetaja kasutab, et juhtida õpilast õige või sobiva vastuseni (McHoul 1990: 355, vt ka Margutti 2004: 158–165). Vihjamine mängib koolitunni parandusmehhanismi puhul olulist rolli. Just õpilast sobiva lahenduseni juhtimine tingib hulga õpetamissituatsioonile eripäraste parandust algatavate vahendite olemasolu koolitunnis.

Meenutagem, et peamiselt argivestluste materjalil põhinev vestluskaaslase parandusalgatuste tüpoloogia lähtub kahest asjaolust: probleemi olemasolule osutamisest ja viisist, kuidas parandusalgatus eelpool oleva probleemallika määratleb (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Sidnell 2010). Õpetamissituatsioonis aga leidub lisaks probleemi olemasolule osutavatele ja/või probleemallikat lokaliseerivatele parandusalgatustele probleemi lahenduseni juhtivaid parandusalgatusi (Weeks 1985, Mazeland 1987). Näiteks Harrie Mazeland jagab veale osutavad õpetaja parandusalgatused nelja rühma:

- vea olemasolule osutamine (*error indication*),
- vea lokaliseerimine (*error location*),
- vea põhjusele osutamine (*error method*),
- vea parandamiseni juhtimine (*repair method*).

Veale osutavad, viga lokaliseerivad ja vea põhjusele osutavad vahendid näitavad õpilasele, et midagi eelpool öeldus on valesti, kus viga on või mis on vea põhjus. Niisugused algatused on tahapoole suunatud (*retroactive repair initiation*): nad ütlevad midagi selle kohta, mida õpilane eespool tegi või ütles. Soovitud lahenduseni juhtivaid (*repair method*) õpetaja parandusalgatusi on Mazeland nimetanud ettepoole suunatud parandusalgatusteks (*prospective repair initiation*): nad annavad vihjeid, kuidas parandus peaks läbi viidama (Mazeland 1987: 6–8).

Peter A. D. Weeks (1985: 208) on sarnaselt jaotanud õpetaja parandusalgatused algkooli lugemistundides õpilase parandust esile kutsuvateks (*teacher-invited corrections*) ning õpilase paranduseni juhtivateks (*teacher-guided corrections*).

Mina olen õpetaja verbaalsed parandusalgatused jaganud funktsiooni järgi nelja rühma:

- probleemi olemasolule osutamine. Siia rühma kuuluvad vahendid, mis annavad teada probleemist eelmises voorus, kuid ei määratle probleemallikat täpsemalt;
- probleemallika lokaliseerimine. Siia rühma kuuluvad vahendid, mis lisaks probleemist teada andmisele lokaliseerivad probleemallika;

- eelpool öeldu tõlgendamine. Siia rühma kuuluvad õpetaja pakutud tõlgendused õpilase eelmiste voorude kohta;
- probleemvoorude tühistamine. Siia rühma kuuluvad vahendid, mis annavad eksplitsiitselt teada, et eelmises voorus oli viga;
- soovitud lahenduseni juhtimine. Siia rühma kuuluvad vahendid, millega õpetaja suunab õpilase sobiva lahenduseni.

6.1.1. Probleemi olemasolule osutavad parandusalgatused

Nii nagu argivestluseski, leidub koolitunnis parandusalgatusi, mis annavad teada, et eespool oli probleem, kuid ei lokaliseeri raskuskohta täpsemalt. Nii-sugused parandusalgatused määratlevad probleemseks kogu eelmise vooru.

6.1.1.1. Avatud tüüpi parandusalgatus

Kogu eelmist vooru probleemseks määratlevaid, avatud tüüpi parandusalgatusi (Drew 1997) olid uuritud eesti algkoolitundide materjalis küsisõnad *mida* (2 näidet) ja *mis* (1 näide) ning küsipartikkel *ah* (1 näide). EKG küsimuste tüpoloogia järgi oleksid avatud tüüpi parandusalgatused vormi järgi paigutatavad eriküsimuste hulka, mille mõjupiirkonnaks on lauseosa – küsituum (EKG II: 168, vt ka Metslang 1981). Avatud tüüpi parandusalgatused muudab aga eriliselt asjaolu, et küsimuse mõjualaks on kogu eelmine lausung nii nagu üldküsilausestegi puhul. Erinevalt üldküsilausest aga ei oota avatud tüüpi parandusalgatused jaatavat või eitavat vastust, vaid tavaliselt eelmise vooru kordust.

Katkes (13) 1. klassi emakeeletunnist algatab õpetaja paranduse kogu õpilase eelmisele voorule laieneva küsisõnaga *mida* (rida 6).

(13) 4. klass eesti keel

((Õ luges lastele ette Kersti Merilaasi luuletuse „Rändlinnud”))

1. Õ: `missugused `luuletuse=read (.) `läheksid `kokku selle=meie `tänase ilmaga.
(0.6) `sa=i=pea `täpselt seda: `tsiteerima, (.) `vaid (0.4) >`oma `sõnadega. <
(0.4) *ütle.* (0.4) `milline (.) `millised * `luuletuse `read. *
(---)
2. Mirjam: päike {-}
3. Õ: päike, (.) õ no= `paistab? (0.6) `tubli, [`veel.]
4. L1: [{- }] [{- }]
5. L2: [`kask tilgutab] `kulda.
6. → Õ: **mida?**
7. L2: `kask tilgutab `kulda.
8. Õ: < `kask tilgutab `kulda. > mis= `tähendab `kask tilgutab `kulda.

Näites (13) tekitab õpetajale raskusi õpilase L2 vastus oma real 1 esitatud küsimusele äsja deklameeritud luuletuse ridade kohta, mis iseloomustavad parasjagu õues valitsevat ilma. Sisuliselt on L2-e tsitaat õige: see vastab täpselt reale õpetaja deklameeritud luuletuses. Ometi algatab õpetaja kohe pärast õpilase L2 raskusi tekitanud vooru küsisõnaga *mida* paranduse.

Küsisõnaga *mida* algatatud parandust on võimalik kaheti tõlgendada. Üks võimalus on, et küsisõna lokaliseerib probleemlikaks partitiivivormis noomeni *kulda* eelmisest voorust. Sellisel juhul ei oleks tegemist avatud tüüpi, tervele eelmisele voorule laieneva parandusalgatusega. Teine võimalus on, et *mida* määratleb probleemseks kogu eelneva vooru, täpsustamata, milles probleem seisnes. Viimase tõlgenduse poolt räägib kolm fakti. Esiteks, L2-e voor on öeldud teise lapse, L1-e voorule peale rääkides. On tõenäoline, et õpetaja ei pruukinud seetõttu L2-e öeldut korralikult kuulda. Teiseks, õpetaja ütleb küsisõna *mida* muust kõnest kiiremini ja tõusva intonatsiooniga, seda rõhutamata. Partitiivivormi *kulda* lokaliseerides oleks küsisõna intonatsioon tõenäoliselt teistsugune. Kolmandaks, ka L2 ise tõlgendab küsisõna *mida* tervele voorule laieneva parandusalgatusena: ta kordab pärast õpetaja parandusalgatust oma eelmist vooru muutmata kujul.

6.1.1.2. Õpetaja annab nimetamisega parandamise võimaluse probleemlikka autorilt teisele õpilasele

Õpetaja osutab eelmises voorus olevale probleemile ka juhtudel, kus ta suunab paranduse läbiviimise võimaluse probleemlikka autorilt teis(t)ele õpilas(t)ele. Nii tekib eripärane paranduse trajektoor: õpetaja algatatud teis(t)e õpilas(t)e läbi viidud parandus (vt täpsemalt ptk-st 4.1)

Näites (14) real 11 suunab õpetaja kohustuse parandus läbi viia probleemi tekitajalt Frederikult teisele õpilasele Aunele, pöördudes tema poole nimega adresseeritud küsimusega *mis`Aune arvab*.

(14) 3. klass matemaatika

((Harjutatakse kolmega korrutamist. Õ ütleb korrutise, laste ülesanne on nimetada tegurid))

1. Õ: `kakskümmend=`seitse.
2. (1.3) ((osa lapsi tõstab kätt))
3. L1: mm mina
4. L2: @mina (.) mina@ ((kurguhäälega))
5. L4: Paul.
6. (.)
7. Õ: [Frederik oskab ilusti `vaikselt `kätt tõsta.]
[[(Õ osutab käega Frederiku suunas)]]
8. Frederik: ee (.) `kaheksa.
9. (0.6)
10. L1: [üheksa.]
11. → Õ: [mis`Aune] arvab.
12. (.)
13. Aune: `neli=korda=`seitse.
14. (0.6)
15. Õ: ei: `ole.
16. Tauno: {---}
17. (.) ((keegi koputab lauale))
18. L?: õ:pet

19. Õ: `kakskümmend `seitse.
20. (0.6) ((osa lapsi tõstab kätt))
21. Õ: [palun.]
[((Õ noogutab Rivole))]
22. Rivo: `kolm=korda=`seitse.
23. (0.4)
24. Õ: on=`kakskümmend=`üks.
25. (0.4) ((Martin tõstab kätt))
26. Martin: [mmq]
[((Martin tõstab kätt))]
27. (.) ((Õ noogutab Martinile))
28. Martin: kolm=kord=`üheksa.
29. (0.4) ((Õ noogutab))
30. Õ: * jah. *

Nii nagu parandusalgatus näites (13), ei ütle ka õpetaja küsimus *mis `Aune arwab* (rida 11) midagi probleemi olemuse kohta. Mõlemas parandussekventsas annab õpetaja üksnes teada, et õpilase eelmises voorus leidis probleem. Kuid probleemilahendamise protsessi trajektoor oli näites (13) võrreldes parandussekventsiga (14) erinev. Näites (14) oli tegemist õpetaja algatatud teise õpilase läbi viidud parandusega. Just kõnevooru suunamine teisele õpilasele pärast esimese õpilase probleemset vastust töötas parandusalgatusena.

6.1.2. Probleemallikat lokaliseerivad parandusalgatused

Teise rühma kuuluvad õpetaja parandusalgatused, mis määratlevad probleemallika täpsemalt. Uuritud algkoolitundide materjalis jagunesid probleemallikat lokaliseerivad parandusalgatused vormi järgi kahte rühma: käsklausungiteks ning küsilauseungiteks. Käsklausungid on käesolevas töös määratletud selgelt vormi järgi: enamik neist olid vormistatud imperatiivse verbivormi abil, mis on eesti keeles keskseid direktiivsuse väljendajaid (vt nt Metslang 2004, Rääbis 2012, Teemets 2012), vähem leidis indikatiivi mitmuse 1. pöördes verbivormi.

Küsilauseungite kategooria hõlmab nii formaalseid küsimusi, millel on leksi-kaalsed, morfoloogilised, süntaktilised või prosoodilised⁶ küsimust vormistavad markerid; kui ka funktsionaalseid küsimusi, mis võivad olla vormistatud lisaks küsimust vormistavatele markeritele ka muul moel (vt nt Stivers, Enfield 2010).

6.1.2.1. Probleemallikat lokaliseeriv käsklausung

Uuritud materjalis leidub vaid viis näidet, kus õpetaja lokaliseeris raskuskoha käsklausungiga, ülejäänud käsklausungina vormistatud parandusalgatused juhivad õpilast soovitud lahenduse suunas (vt ptk-d 6.1.5). Katkes (15) 4. klassi eesti keele tunni osast, kus õpetaja palus Ernil ette lugeda õpikutekst pliiatsi ajaloost, algatab õpetaja paranduse käsklausungiga ridadel 4 ja 6.

⁶ Erinevalt Stiversist ja Enfieldist (2010) ei pea EKG (II: 167) intonatsiooni lausetüübi määratlemise primaarseks tunnuseks.

(15) 4. klass eesti keel

1. Õ: `see=oli `pliiatsi ajalugu `palun.
2. (.) ((Õ vaatab Erni suunas))
3. Erni: @>pliiatsi= `ajalugu.< `vanad `roomlased kasutasid `kirjutus `vahendina
(.) ka= `pintslit. (0.4) `pliiatsit `tunti `Vana= `Roomas (0.6) kuid `see ei
olnud `pliiats. (.) `täna `päeva `mõistes. (0.6) se=oli `valmistatud `{hõbedast}.
(0.8) `kesk `ajal (.) oli `pliiatsiks {mingi} `pulgake (0.6) `kuni (.) `teda
`asendas (0.4) gra`fiit `pulk. (0.8)
tuhat= `seitsesada=õheksakümmend= `viis= `aastal leiutati pliiats
[{}--]@
- 4.→ Õ: [ole= `ea] `võtame selle `järgarvu `uuesti?
5. (1.2) ((Erni vaatab raamatusse, Õ vaatab Erni suunas))
- 6.→ Õ: võta= `loe=se `lause `uuesti palun.
7. (1.2) ((Õ vaatab Erni suunas))
8. Erni: @tuhat= `seitsesada=õheksa[küm@]
9. Õ: [<tu]hande= `seitsmesaja? üheksakümne
`viienal `aastal.>
10. Erni: tuhande= `seitsmesaja õheksakümnenda `viienal [`viienal]
11. Õ: [< õheksakümne]
[`viienal]>
12. L1: [viienal]=
13. Erni: = >õheksakümne `viienal < {-} `savi `segu. (0.6) `pliiatsi (.) kõvadus
olenebki `juurde `lisatud `savi hulgast. (0.8) `värvid ja tinte- `tindi `pliiatsite
(0.6) are- `asendavad (0.6) `grafiidi `värv `ainega.@
14. (0.6)
15. Õ: aitäh. (0.4) ja= `see=on nüd=teil `õpimapi `lehekülg.

Näites (15) real 4 lokaliseerib õpetaja lausungiga *ole= `ea `võtame selle `järgarvu `uuesti* probleemlikaks ainsuse nominatiivis aastaarvu *tuhat= `seitsesada=õheksa-kümmend= `viis* Erni ette loetud tekstist. Parandusalgatusele järgneb 1.2 sekundi pikkune paus, mille ajal Erni vaatab teksti, kuid ei hakka parandust läbi viima.

Kuna vastus õpetaja öeldud naabruspaari esiliikmele, parandusalgatusele viibib, hakkab õpetaja kord juba sõnastatud esiliiget ümber tegema. Hoolimata asjaolust, et lausung *ole= `ea `võtame selle `järgarvu `uuesti* oli pilguga ja ainsuse 2. isiku imperatiivivormiga *ole hea* selle alguses selgelt Ernile adresseeritud (rida 5), muudab õpetaja direktiivi adressaadi tõlgendusvõimalused grammatiliselt veel konkreetsemaks. Ta asendab direktiivi korrates verbi *võtma* mitmuse 1. isiku imperatiivivormi ainsuse 2. isiku imperatiiviga (rida 6). Seega muudab õpetaja parandusalgatuse adressaadi grammatiliselt ühetähenduslikuks: ainsuse 2. isiku vorm määrab selle konkreetset Ernile suunatuks, samal ajal kui mitmuse 1. isiku vorm jättis grammatiliselt mitu adressaadi tõlgendusvõimalust – ainult Erni; Erni ja teised õpilased; Erni ja õpetaja; Erni, teised õpilased ja õpetaja. Teiseks asendab õpetaja probleemi lokaliseeriva noomenifraasi *selle `järgarvu* noomenifraasiga *se lause*, mis laiendab probleemina lokaliseeritavat osa kogu viimati ette loetud lausele. Nii lihtsustab õpetaja parandust algatava

vooru sisu: õpetaja võis pidada Erni pika pausi põhjuseks (rida 5) raskusi termini *järgarv* mõistmisel.

Ka õpetaja ümber sõnastatud parandusalgatusele järgneb 1.2 sekundi pikkune paus (rida 7), misjärel Erni paranduse läbi viib, hakates probleeme tekitanud järgarvu nominatiivi-vormi uuesti välja ütlema.

Kuna juba välja öeldud osa Erni voorust võimaldab õpetajal aru saada, et Erni ei ole sõnastamas probleemile sobivat lahendust, ei lase õpetaja Ernil oma vooru lõpetada, vaid viib sellele peale rääkides paranduse ise läbi, asendades raskusi tekitanud järgarvu nominatiivivormi adessiivivormiga. Real 10 kordab Erni õpetaja läbi viidud parandust edukalt kuni raskusi tekitanud numeraali sajaliste osani, kuid ütleb nüüd ekslikult kümnendi vormiks *üheksakümnenda viiendal*, mida õpetaja real 11 uuesti parandab. Seejärel kordab Erni probleeme tekitanud järgarvu kümneliste ja üheliste osa õigesti ning jätkab teksti ette lugemist.

6.1.2.2. Probleemallikat lokaliseeriv küsilausung

Valdava osa probleemallikat lokaliseerivatest õpetaja parandusalgatustest moodustasid küsilausungid. Küsilausungite vormilisel määratlemisel olen kasutanud EKG (II: 168–174, vt teiste eesti keele küsimuste tüpoloogiatega kohta nt Metslang 1981; Hennoste, Rääbis 2004) põhiliigitust, mis jagab küsimused kahte suuremasse rühma selle alusel, kas võimalikud vastused on küsimusega ette antud või mitte.

I Valikküsilausete puhul on vastusevõimalused küsimusega täpselt ette antud, nii et vastajal jääb üle ainult nende seast õige välja valida. Valikküsilaused omakorda jagunevad kolmeks:

- **üldküsilausete**ks, mis eeldavad jaatavat või eitavat vastust, küsimuse mõjualaks on kogu lause (*Kas sa kuulasid meie juttu pealt?*);
- **ülderiküsilausete**ks, mis eeldavad küll jaatavat või eitavat vastust, kuid mille puhul küsimuse mõjualaks on vaid osa lausest (küsituum) (*Kas sina kuulasid meie juttu pealt?*);
- **loetlevateks valikküsilausete**ks, mis ei eelda jaatavat või eitavat vastust ega mõju ka kogu lausele (*Kas meie juttu kuulasid pealt sina või Jüri?*).

II Eriküsilausete puhul aga ei ole võimalikke vastusevariante täpselt ette antud, küsimuse mõjualaks on alati lauseosa – küsituum.

Igat liiki küsilauses võivad väljenduda küsija oletused või kahtlused vastuse tõenäosuse kohta. Selline eelnevat hinnangut sisaldav küsilause on eelistusküsilause (*Täna on kolm tundi, eksle*). Käesoleva töö seisukohalt on oluline teha vahet eriküsimustel ja valikküsimuste sees üldküsimustel. Üldküsimuste ja ülderiküsimuste vahele ma selget piiri tõmmanud ei ole, mõlema puhul olen kasutanud terminit *üldküsimus*.

Eriküsilausung

A. Küsisõna+eelmise vooru (osaline) kordus

Õpetaja võib paranduse algatamiseks kasutada konstruktsiooni, mis koosneb probleemlikat semantiliselt ja grammatiliselt määratlevast küsisõnast ja eelmise vooru täielikust või osalisest kordusest. Siia rühma kuuluvad kahte tüüpi näited. Esiteks võib õpetaja lokaliseerida probleemseks eelmises voorus sisalduva osa (näited 16, 17). Teiseks võib õpetaja määratleda probleemseks eelmisest voorst puudunud osa (näide 18).

Katke (16) on 1. klassi koolipäeva algusest, mil õpetaja ja lapsed olid kogunenud pörandale ringi, et algava päeva olulised sündmused koos läbi arutada. Aruteluringi lõpus palus õpetaja õpilastel korvist pimesi valida paberilipik, kuhu oli kirjutatud valikud *loom, lind, inimene, lill, puu* jt. Õpetaja soovis, et iga laps nimetaks, kes täpsemalt ta valitud üldise kategooria piires olla tahaks ning põhjendaks oma valikut.

(16) 1. klass hommikuring

1. Õ: *mhmh* `Mall.
2. (.)
3. Mall: kui=ma=`oleksin `inimene sis=ma oleks Mall.
4. (0.4) ((poisid räägivad taustal))
- 5.→ Õ: kes sa ole- (.) `mis=sa `oleksid.
6. (.)
7. Mall: *Mall.*
8. Õ: `MALL. (.) `sina `ise.
9. (.) ((Mall kummardub edvistades ettepoole))
10. Õ: sest=sa `meeldid ise `endale `väga `tore. (.) `Tarmo.

Näite (16) real 3 vastab Mall õpetaja eespool esitatud direktiivile oma valikuga: *kui=ma=`oleksin `inimene sis=ma oleks Mall*. Pärast 0.4 sekundi pikkust pausi algatab õpetaja paranduse, lokaliseerides küsisõnaga *kes* pärisnime *Mall* tüdruku eelmisest voorst. Seejärel alustab õpetaja verbi *olema* ütlemist, kuid jätab selle pooleli. Pärast mikropausi teeb õpetaja eneseparanduse, asendades küsisõna *kes* küsisõnaga *mis*, ning kordab eelmises voorus kasutatud tingivas kõneviisis *olema*-konstruktsiooni.

Ei ole selge, mis õpetaja eneseparanduse põhjustab: inimesele viidatakse tavaliselt pronoomeniga *kes*. Mall reageerib õpetaja parandusalgatusele oma nime kordusega (rida 7). Real 8 vastab õpetaja Malle parandusele nime oma-poolse korduse ja täpsustusega *sina `ise*, mispeale Mall edvistavalt ettepoole kummardub, kuid ei põhjenda oma valikut. Real 10 põhjendab õpetaja Malle valikut ise ning algatab järgmisele õpilasele suunatud sekvents.

Omaette rühma raskuskohta lokaliseerivate eriküsimuste seas moodustavad *mis*-küsimused, millele õpetaja lisab probleemlikat korduse. Näites (17) määratleb õpetaja konstruktsiooniga *mis*+probleemlikas probleemseks noomeni-fraasi *seda lugu* L1 voorst (rida 1).

(17) 1. klass matemaatika

1. L1: {loeme} kas=seda `lugu ka.

2. (0.8)

3.→ **Õ: `mis lugu.**

4. L1: no `seda

5. (.)

6. Õ: `kaelkirjaku.

7. L1: jah.

8. Õ: no täna no `vaatame=kes lugeda `saab, (.) ma=ka ei `oska praegu `öelda.

Näites (17) algatab õpetaja konstruktsiooniga *mis*+eelmise vooru osaline kordus paranduse, mis lokaliseerib probleemseks pronoomeni *see* õpilase eelmisest voorust. Õpilane ei asenda õpetaja parandusalgatusele reageerides pronoomenit selle täistähendusliku referendiga, mispeale õpetaja pakub selle ise (rida 6). Näidetes (15) ja (16) sisaldus probleemallikas õpilase välja öeldud tekstis.

Teise alarühma moodustavad juhud, kus õpetaja määratleb konstruktsiooniga küsisõna+eelmise vooru probleemideta osa kordus probleemallikaks õpilase eelmisest voorust puudunud osa, nagu näites (18) real 3.

(18) 1. klass eesti keel

((Õ palus eespool õpilastel iseseisvalt lahendada töövihikuülesannet))

1. Õ: `Mait kas=sul on `kõik `tehtud või.

2. Mait: mh (.) ma=i `saa.

3.→ **Õ: `mida sa=i `saa.**

4. Mait: seda mis on praegu `kohe.

5. Õ: a `mis lehekülje `number on `tahvlil.

Katkes (18) 1. klassi eesti keele tunnist lokaliseerib õpetaja küsisõna *mida* ning sellele lisatud Maidu vooru kordus probleemseks lausungist *ma=i `saa* puudunud objekti (rida 2). Real 4 viib Mait paranduse läbi, öeldes õpetajale raskusi tekitanud lausungist puudunud objekti välja.

Konstruktsioon küsisõna+eelmise vooru (osaline) kordus oli uuritud algkoolitundides pigem haruldane kui sage. Uuritud materjalis kasutas õpetaja seda paranduse algatamiseks kokku vaid kolmel korral, kõigil juhtudel oli tegemist õpetaja arusaamisraskusega. Ühelgi juhul ei esitanud õpetaja õpilasele eespool teadmisi kontrollivat küsimust, mille vastuse sobivust ta kuidagi hinnata saaks. Selliselt on ülal analüüsitud näited (16), (17) ja (18) otseselt võrreldavad parandussekventsidega argisuhtluses.

B. *Mis sõna see on?*

Õpetaja võib probleemallika lokaliseerimiseks kasutada pikemat küsimust *mis sõna se on*, kus noomen *sõna* tähistab probleemallikat, nagu all esitatud näites (19) real 2. Nimetatud parandust algatav konstruktsioon on kogu materjalis ainukene ning pärit eesti keele tunni osast, kus õpetaja keskendus äsja ette loetud jutustuses „Triin ja päike” kasutatud sõnavarale. Õpetaja palus õpilastel

koos ette lugeda tekstile järgneva ülesande, kus olid esitatud omadussõnad ning palutud hinnata, kas need kehtivad loo tegelaste kohta või mitte.

(19) 1. klass eesti keel

1. L-d: @ {tuisurikas} @ ((läbisegi))

2. → **Õ: mi:s=`sõna=se=on?**

3. L-d: @ turtsakas @

4. Õ: oli `Triin turtsakas.

5. L-d: e:i:=

6. Õ: =ei=`olnud. `teine rida, pane `näpp juurde?

Näite (19) real 1 loevad õpilased kooris ette järjekordse omadussõna. Osa lastest loeb sõna ette valesti. Seetõttu kostub tulemuseks midagi ebamäära, mis kuulub sõnana *tuisurikas*.

Real 2 algatab õpetaja paranduse konstruktsiooniga *mis sõna see on*, mis lokaliseerib äsja ette loetud sõna probleemseks. Real 3 viivad õpilased koos paranduse edukalt läbi. Et õpetaja uue küsimusega *`oli `Triin turtsakas* jätkab, näitab, et ta hindas õpilaste paranduse edukaks.

C. Lünküsimus

Õpetaja võib paranduse algatamiseks korrata probleemideta osa õpilase eelpool öeldud voorust, jättes probleemlika sihilikult välja ütlemata. Niisugune konstruktsioon ei ole süntaktiliselt küsilause ega isegi mitte terviklik vooruehitusüksus – õpetaja katkestab vooruehitusüksuse ütlemise vahetult enne probleemallikat. Sel moel tekib omamoodi lünküsimus, õpilase vooru probleemideta osakordus, mille grammatilist, süntaktilist ja semantilist lõpetamist ootab õpetaja õpilaselt. Sellistel juhtudel on probleemi lokaliseerimise vahendiks õpetaja tahtlikult jäetud lünk juba välja öeldud süntaktilisse konstruktsiooni.

Õpetaja sihilikult poolelijäetud lausungid (*designedly incomplete utterances*) ei ole vestlusanalüütilistes koolitunniuurimustes uus nähtus (vt nt Lerner 1995; Koshik 2002; Jones, Thornborrow 2004; Margutti 2004, 2010). Nende pedagoogiline funktsioon võib kontekstiti erineda. Näiteks Gene Lerner uurimus demonstreerib (1995:117), et õpetaja võib kasutada sihilikult poolelijäetud lausungeid initsieerimaks õpilasi vastama seni vastuseta jäänud küsimusele. Piera Margutti itaalia algkoolitundide materjalil põhinev töö näitab aga, et õpetaja võib sihilikult poolelijäetud lausungite abil juhtida õpilasi eespool vahetult käsitletud mõiste omandamiseni, et õpilastega koostöös läbi teha argumentimisprotsessi (Margutti 2010: 328). Margutti analüüsitud materjalis kasutas õpetaja sihilikult poolelijäetud lausungeid juhtudel, kus välja ütlemata elementi oli varem juba nimetatud; välja ütlemata element tulenes teadmistest, mida õpetaja eeldas õpilastel juba olemas olevat; lausungi juba välja öeldud osa grammatika võimaldas kindlalt ennustada lausungi lõppu (Margutti 2004: 232–242). Muu hulgas võib õpetaja jätta juba alustatud lausungi sihilikult pooleli, et algatada õpilase eneseparandus (vt nt Koshik 2002).

Ei saa väita, nagu oleks lünküsimuste esitamine ainult pedagoogiline võte. Lünküsimusi, sh parandust algatavaid lünküsimusi, kasutatakse ka kooli-

tunnist väljaspool. Näiteks on leitud, et lükküsimused on eesti infotelefoni-kõnedes telefoninumbrite ja aadresside vastuvõtu probleemide lahendamise vahendeid (Hennoste jt 2009: 347, 2013).

Analüüsitud eesti algkoolitundide korpuses algatas õpetaja sihilikult pooleli jäetud lausungi e lükküsimusega paranduse kahel korral. Mõlemal juhul kor-das õpetaja probleemallikale eelnevat lausungi osa ning jättis alustatud lausungi pooleli vahetult probleemallika ees. Nii toimub raskuskoha lokaliseerimine õpi-lase eelmises voorus kasutatud süntaktilisse mustrisse sihilikult jäetud lünga abil.

Parandust algatav lükküsimus on näiteks katkes (20) 1. klassi koolipäeva algusest, kus õpetaja ja õpilased istuvad ringis põrandal, et päeval kavandatavad tegevused koos läbi arutada. Näide on pärit eespool esitatud sekventsiga (16) samast tunni osast, kus õpetaja palus õpilastel korvist pimesi valida paberi-lipiku, kuhu oli kirjutatud valikud *loom*, *lind*, *inimene*, *lill*, *puu* jt. Õpetaja soovis, et iga laps nimetaks, kes täpsemalt ta valitud üldises kategooria piires olla tahaks ning põhjendaks oma valikut.

(20) 1. klass, hommikuring

1. Õ: *nii*=`Martin.
2. Martin: ku=ma=oleks `vares oleks=ma `meri `kotkas.
3. (0.6)
- 4.→ Õ: kui=sa `oleksid
5. (0.4)
6. Tarmo: @`v(h)ares üt(h)les ta. (.) s(h)is=t(h)a oleks > k(h)ui=t(h)a=oleks
7. `vares [s(h)is oleks<@]
8. Õ: [kui=sa oleksid] `lind siis=sa oleksid `meri `kotkas.
9. Tarmo: ei t(h)a ütles kui=ma=[oleksin]
10. Martin: [JAA] `MERI `KOTKAS oleks. (.) [*{`valetad}*]
11. Õ: [nii]=`Tarmo
12. me=i kommen`teeri `teisi eks? ja=`miks. `Martin.
13. (.)
14. Martin: se mulle (.) `meeldib (0.4) `kõrgelt alla vaadata.
15. (0.6)
16. Õ: Kadri.

Näites (20) on probleemne Martini voor real 2: *ku=ma=oleks `vares oleks=ma `meri `kotkas*. Pärast 0.6 sekundi pikkust pausi algatab õpetaja lükküsimusega paranduse, korrates tingivas kõneviisis öeldud konstruktsiooni algust *kui sa oleksid* (rida 4), jättes selle süntaktiliselt ja intonatsiooniliselt lõpetamata. Õpe-taja parandusalgatusele järgneb 0.4 sekundi pikkune paus. Lausungi süntakti-liselt pooleli jätmine, jätkuvusele osutav intonatsioon ja paus kokku loovad n-ö lünga, mille täitmise jätab õpetaja probleemi tekitaja ülesandeks.

Näites (20) ei vii Martin parandust ise läbi. Real 6 sekkub parandusprotsessi Tarmo, et naerva häälega probleemallikas Martini voorust uuesti välja öelda. Real 8 viib õpetaja paranduse ise läbi, asendades probleemse noomeni *vares* selle hüperonüümiga *lind*, misjärel teeb Tarmo uue katse Martini öeldud

probleemvooru esile tõsta. Martin ei lase Tarmol oma vooru lõpetada, vaid kinnitab muust kõnest valjema häälega õpetaja parandust (rida 10).

Näites (21) aga viib probleemi autor õpetaja lükküsimusele reageerides paranduse ise läbi (rida 6).

(21) 1. klass matemaatika

((Õ ja lapsed lugesid kokku, mitu mütsi on õpikus oleval pildil))

1. Õ: ni=et `kaksteist [ˈmütsi=on {-}]
2. L1: [aga=`telekas]=on `ka:.
3. (0.4) ((Õ vaatab L1-e suunas))
- 4.→ Õ: >*mis`asi? [ˈtele]kas=on?*<
5. L1 [seal]
6. L1: `telekas=on=ka=`müts. (.) sele=peal.
7. (0.6)
8. Õ: no:jah.=
9. L1: =või=ei=`ole, kui=`seda=ei `arvuta,< (.) sis=oleks `üksteist.
10. Õ: @jah, (.) `olgu=sis `niimodi.@
11. (0.4)
12. Õ: `nii, (.) `tubli=`pane=raamat `kinni.

Näite (21) real 1 võtab õpetaja mütside loetlemise tulemuse kokku: *ni=et `kaksteist `mütsi=on {-}*. L1 pole tulemusega rahul: ta alustab vooru vastandava keelendiga *aga* ning esitab vastuväite *`telekas=on `ka:*, juhtides tähelepanu asjaolule, et lugemata jäi pildil olevas telekas kujutatud müts.

Real 4 algatab õpetaja kõigepealt paranduse küsisõnaga *misasi*. Küsisõna *misasi* on võimalik kaheti tõlgendada. Esiteks võib see lokaliseerida probleemseks puuduva osa, öeldistäite L1-e öeldud süntaktilisest konstruktsioonist *aga=`telekas=on `ka:*. Teine võimalus on, et *misasi* määratleb probleemallikaks noomeni *telekas* L1-e voorust.

L1 hakkab õpetaja parandusalgatusele reageerima, alustades proadverbiga *seal* (rida 5). Õpetaja aga ei oota ilmselgelt küsisõnaga *misasi* parandusalgatusele vastust, vaid jätkab tõusva intonatsiooniga hääldatud lükküsimusega *`telekas=on*, mis kordab probleemideta osa L1-e voorust. Lükküsimus lokaliseerib raskuskohaks puuduva osa L1-e öeldud süntaktilisest konstruktsioonist *aga=`telekas=on `ka*. See näitab ühtlasi, et ka küsisõnal *misasi* oli tõenäoliselt samasugune ülesanne.

Real 6 viib probleemallika autor L1 paranduse läbi, lisades probleeme tekitanud süntaktilisele konstruktsioonile sealt puudunud öeldistäite.

Mõlemas näites (20 ja 21) loob õpetaja alustatud lausungi süntaktilise, semantilise ja intonatsioonilise lõpetamata jätmise abil lükküsimuse, millele vastamist ootab ta õpilaselt.

Omaette küsimus on, missugust rolli mängivad lükküsimuse moodustamisel paralingvistilised nähtused: pausid ja intonatsioon.

Näiteks Margutti (2004: 281–282) uuritud itaalia algkoolitundides olid õpetaja sihilikult poolelijäetud lausungid prosoodiliselt markeeritud: õpetaja võis pooleli jäetava lausungi viimast üksust venitada või rõhutada, jätta lausungi

intonatsiooniliselt lõpetamata või ütelda pooleli jäetava lausungi viimase üksuse tõusva intonatsiooniga. Samuti järgnes itaalia algkoolitundides õpetaja sihilikult poolelijäetud lausungile paus.

Minu uuritud algkoolitundide korpuses oli parandust algatavaid lükküsimusi liiga vähe ütlema, et Margutti leitud seaduspärad peavad ka eesti keele osas kindlalt paika. Seda oletust tuleks kontrollida suurema materjali peal. Samas viitavad mõlemad näited, et eesti keeles võidakse kasutada lükküsimuste vormistamiseks intonatsiooni ja pause itaalia keelele sarnaselt. Mõlemas näites oli pooleli jäetud lausung intonatsiooniliselt lõpetamata. Näites (20) järgnes õpetaja poolelijäetud lausungile tõepoolest paus samamoodi nagu itaalia keeles, näites (21) aga viis õpilane paranduse kohe pärast lükküsimust läbi.

Probleemkoha kordus

Omaette rühm parandusalgatusi uuritud materjalis olid vormistatud eelmise vooru probleemse osa kordusena. Suuremale osale probleemlikat lokaliseerivatest kordustest ei lisandunud ühtegi küsipartiklit (*karusid*,) (8 juhtu). Kahel juhul kasutas õpetaja konstruktsiooni kordus+arvad/arvad *sina* (*tali`jalatsid arvad `sina*).

Küll aga oli enamikul juhtudest probleemlikka kordus muust tekstist prosoodiliselt esile tõstetud – öeldud spetsiifilise imestava intonatsiooniga (@*vaal*,@), muust kõnest erineva tempoga (<*õheksakümmend*>=*õheksa*), vaiksemalt (**pähklid.**); rõhuliselt või jätkuvusele osutava intonatsiooniga (*karusid*,).

On vaieldav, kas analüüsida probleemkoha kordused üldküsimumuste hulka kuuluvaks või mitte. Eesti argisuhtluses võivad probleemkoha kordusele lisanduda ka küsimust vormistavad partiklid *jah*, *või* ja *vä* (vt nt Strandson 2001; Hennoste jt 2005a, 2009). Uuritud koolitundides aga oli ainus lisatunnus prosoodiline markeeritus. Samuti ei piirdunud õpetaja parandust algatades ühelgi juhtudest ainult probleemlikka kordamisega, vaid lisas kordusele probleemi täpsustava küsimuse. Selliselt täitsid probleemlikka kordused uuritud materjalis probleemlikka lokaliseerimise ülesannet, kuid neid ei kasutatud ühelgi juhul ainukese parandust algatava vahendina. Õpetaja juhtis parandussekvents edasi uue küsimusega nagu näites (22) real 4.

(22) 1. klass eesti keel

((Õ näitab lastele pilti, paludes nimetada seal kujutatud asju. Sama pildi koopia on jagatud kõigile lastele))

1. Õ: kas seal on `veel midagi näha=vä.
2. (0.8)
3. Siim: on `pähklid vist.
- 4.→ Õ: ***@pähklid.@ ((imestunult)) kus=[1on*]**
5. Tanel: [1maasi[2kaid]
6. Õ: [2 > maa][3sikaid.<]
7. L-d: [3maasi]kaid
8. Õ: ja=`millest se=`pala sis võiks `rääkida kui `päike=ja `maasikad=on.

Näite (22) real 3 ütleb Siim õpetaja küsimusele *kas seal on `veel midagi näha=vä* vastuseks *on pähhklid vist*. Õpetaja lokaliseerib korduse abil probleemallikaks nimisõna *pähhklid* Siimu voorust. Ka prosoodia on analüüsitavas näites korduse funktsiooni tõlgendamisel tähenduslik: probleemallika kordus on öeldud imestava hääletooniga. Intonatsiooniliselt markeeritud, ingliskeelses materjalis enamasti tõusva intonatsiooniga öeldud probleemallika kordus võib eelneda mittenõustumisele ja/või osutada eelmises voorus olevale probleemile (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Schegloff 1997a, 2007). Ka teised kordusi käsitlevad uurimused on demonstreerinud, et prosoodiline vormistus ja ajaline viivitus enne korduse väljaütlemist on peamisi vahendeid, mis võimaldavad kinnitavaid kordusi ja parandust algatavaid kordusi õpetamissituatsioonis eristada (vt nt Tarpelee 1996: 423–426, 431; Hellermann 2003: 88; Margutti 2004: 411–412, 434–435). Minu uuritud materjalis ei eelnenud probleemallikat lokaliseerivale kordusele märkimisväärset viivitust: neljal juhul eelnes kordusele mikropaus, viis kordust järgnesid probleemvoorule ilma pausita ning vaid ühel juhul eelnes kordusele 0.4 sekundi pikkune paus.

Ka näites (22) kordab õpetaja probleemallikat kohe pärast Siimu vooru lõpetamist. Samuti ei jäta õpetaja Siimule võimalust kordusele reageerida ning esitab kohe pärast kordust uue küsimuse: *kus on* (rida 4). Real 5 asendab teine õpilane, Tanel, omal algatusel probleemse nimisõna *pähhklid* sõnaga *maasikad*, mida nii õpetaja kui teised lapsed koos kinnitavad.

Probleemallika korduse keeleline vormistus erineb analüüsitud koolitundides ning täiskasvanutevahelistes argivestlustes ja erinevat tüüpi ametlikes situatsioonides, kus kordusele võivad lisanduda partiklid *vä*, *võ*, *või*, *jah* (Strandson 2000, 2001, 2002; Hennoste jt 2005a). Analüüsitud algkoolitundides aga kasutas õpetaja enamikul juhtudest puhast või modifitseeritud noomenifraasi kordust, millele ta ühtegi küsipartiklit ei lisanud. Samuti ei piirdunud õpetaja vale vastuse puhul parandust algatades probleemallika kordamisega, vaid lisas probleemi täpsustava küsimuse. On märkimisväärne, et täiskasvanute suhtluses ei ole kordusega parandusalgatuse põhjusena otsest viga eelmises voorus tuvastatud. Seevastu analüüsitud algkoolitundide korpusel on olukord vastupidine: kordusega parandusalgatuse põhjustas õpilase vale vastus õpetaja küsimusele. Siinkohal tuleb välja oluline eristus: probleemallika kordused, mis reageerivad veale, vormistatakse teisiti kui probleemallika kordused, mille põhjustab muu probleem. Võimalik, et küsipartiklitega konstruktsioonid, nagu kordus+*jah*, kordus+*vä*, *võ*, *või*, ei sobi põhimõtteliselt veale osutamiseks.

6.1.3. Eelpool öeldu tõlgendamine

Õpetaja võib pakkuda oma arusaama õpilase eelpool öeldud vooru(de)st; eeldades, et õpilane seda kinnitab või selle ümber lükkab (vt nt Sorjonen 1997: 131).

Vormilt jagunesid õpetaja tõlgendusettepanekud uuritud eesti algkoolitundides kolme rühma:

- kesksel kohal olid ilma partiklita tõlgendused (11 juhtu). Sellisel juhul oli tõlgendus esitatud deklaratiivlausena (*sina=tahad`päike olla, Erki=on=sinu=vend*) või noomeni- või verbifraasina (*ostsite, kaelkirjaku*), küsimust vormistavad partiklid puudusid;
- partikkel *et*+tõlgendus+(*jah*) (4 juhtu). Õpetaja pakutud tõlgendusele võis eelneeda vastaskõnelejale tähendusi omistav partikkel *et* (Keevallik 2000: 354). Sellest eelpool võisid vóorus olla veel informatsioonikäsituspartiklid *aa, ahah, ahaa* (vt Keevallik 1999: 45). Ühel juhul lisas õpetaja tõlgendust pakkuva konstruktsiooni lõppu küsipartiki *jah* (*ahaa, et ikka`salaja`māngida veel vaikselt jah*);
- tõlgendus+*jah*. (1 juht). Õpetaja võis pakutud tõlgendusele lisada ainult küsipartikli *jah*. (*sul=oli`tore`päev=sis`vanaema=juures=jah*).

Kõik tõlgendused olid prosoodiliselt markeerimata, öeldud neutraalselt, selgelt langeva intonatsiooniga. EKG (II: 168–174) küsimuste tüpoloogia järgi kuulusid partiklitega *et* ja *jah* vormistatud tõlgendused üldküsimuste hulka, partiklita tõlgendused aga mitte.

All esitatud 1. klassi matemaatikatunni katkes (23) pakub õpetaja tõlgenduse õpilase vastusest oma küsimusele, kasutades konstruktsiooni *et*+tõlgendus (rida 14).

(23) 1. klass matemaatika

((Õ ja õpilased lahendavad ühiselt töövihikuülesannet, mille eesmärk on leida vihikus esitatud pildilt kõik esemed või elusolendid, mida on kolm))

1. Õ: kas`veel`midagi=on selle=`ülemise pildi=peal`kolme.
2. (0.6) ((Mait hoiab kätt üleval, pilk vihikus))
3. Mait: ee
4. (0.6) ((Mait hoiab mõlemat kätt üleval, pilk vihikus))
5. Õ: Mait.
6. (.) ((Mait ajab üles tõstetud käte sõrmed rusikasse))
7. (1.0) ((Õ on kaamera fookusest väljas))
8. Mait: * mm (.) mm m:a`mõtlen:. *
9. (.) ((Õ on Maidu suunas kummardunud))
10. Õ: noo?
11. (.)
12. Mait: mm (1.8) jäneste: > õigemini noh < (.) jäneste`riideid.
13. (.)
- 14.→ Õ: ahah. (.) **et`igal`jänesel[=on`üks`riie=seljas=ja`siis=teeb]`kolm`riiet kokku.**
[((Mait noogutab))]
15. Õ: [{--}]`ka=vel`midagi ütelda.]
[(((Õ suunab pilgu Tarmole)))]

Näite (23) real 12 nimetab Mait, et pildil on kolmed jäneste riided. Õpetaja osutab oma informeeritusseisundi muutumist partikliga *ahah*. Seejärel pakub ta oma arusaama Maidu mõttekäigust, kuidas ta jäneste riideid loendas, alustades järgnevat propositsiooni vastaskõnelejale omistava partikliga *et* (*et`igal*

`jānesel=on `üks `riie=seljās=ja `siis =teeb `kolm `riiet kokku). Mait kinnitab õpetaja tõlgendust noogutusega juba selle formuleerimise ajal; kohe pärast seda, kui õpetaja on jõudnud välja öelda noomenifraasi *igal jānesel*, mis võimaldab ennustada lausungi edasist käiku.

6.1.4. Tühistamine

Õpetaja võib eelmise(d) vooru(d) või varem läbi viidud tegevuse eksplitsiitselt tühistada (*contradict, reject, negate explicitly*). Tühistamine on konstruktsioone, mis osutab otseselt, et probleemiks on viga eelpool öeldud tekstis või varem sooritatud tegevuses (Weeks 1985: 214, Mazeland 1987: 3, McHoul 1990: 360). Mitte kõik uurijad ei arva tühistamist parandusalgatuste hulka (vt nt Goodwin, M. H. 1983: 600; Selting 1988: 303). Mina olen käesolevas töös siiski eelmise vooru tühistamisi parandusalgatustena käsitlenud, kuna õpilased reageerivad tühistamisele paranduse läbiviimisega.

Vormilt jagunesid õpetaja tühistamised uuritud eesti algkoolitundide materjalis järgmistesse rühmadesse:

- tühistamine ainult eitava keelendiga või eitava verbifraasiga (*ei, ei ole, ei ole õige, ei ole+probleemallikas*) (17 juhtu);
- tühistamine nii eitava keelendi kui väitlausungiga (*e:i?`KÕRVASID=ON `ROHKEM, kõ- `KÕRVU=ON `ROHKEM.*) (9 juhtu);
- tühistamine kogu eelmise vooru sisu probleemseks määratleva üldküsimusega (*KAS `KAEL`KIRJAKUST `oli tänases loos juttu*). Kõik niisugused küsimused olid vormistatud partikli *kas* või verbi inversiooni abil (24 juhtu);
- tühistamine kogu eelmise vooru sisu probleemseks määratleva eriküsimusega (*aga kus siin kolm oli*) (6 juhtu).

A. Eitav keelend ja/või väitlausung

Näites (24) tühistab õpetaja eitava lausungiga *ei=`ole õige* Tõnu vale vastuse jagamistehtele (rida 5).

(24) 3. klass matemaatika

1. Õ: `kaheksa`teist jagatud `kahega.
2. (1.8) ((lapsed tõstavad kätt, Õ kaamera fookusest väljas))
3. Õ: Tõnu.
4. Tõnu: kuus.
- 5.→ Õ: [*>ei=`ole õige,<*]
[[*((Õ osutab parema käega Marile))*]]
6. Mari: õheksa.
7. (.) ((Õ noogutab))
8. (.) ((Mari istub))

Näites (24) on probleemallikas real 4, Tõnu vastus *kuus* tehtele *`kaheksa`teist jagatud `kahega*. Õpetaja tühistab Tõnu vale vastuse ning suunab samal ajal mitteverbaalselt paranduse läbiviimise võimaluse teisele õpilasele, Marile. Nii

kasutab õpetaja korraga kahte probleemile osutavat vahendit: verbaalselt eelmise voo ru tühistamist ning mitteverbaalselt paranduse trajektoori muutmist. Real 6 ütleb Mari raskusi tekitanud jagamistehele õige vastuse ning saab sellele õpetaja mitteverbaalse kinnituse.

B. Partikli *kas* või verbi inversiooni abil moodustatud üldküsimus

Omaette rühm õpetaja parandust algatavaid üldküsimusi oli vormistatud küsi-partikli *kas* (KAS `KAEL`KIRJAKUST `oli tänases loos juttu) (20 näidet) või verbi inversiooni (`on=sul `igal `pildil) (4 näidet) abil. Selliselt vormistatud üldküsimused määratlesid probleemseks kogu eelmise voo ru nagu avatud tüüpi parandusalgatusedki (vt ptk-st 6.1.1.1). Kuid erinevalt avatud tüüpi parandusalgatusest, mis osutavad pelgalt probleemi olemasolule eelmises voo rus; annavad käesolevas alapeatükis analüüsitud küsimused teada, et probleemne on kogu eelmise voo ru sisu. Kõik partikliga *kas* või verbi inversiooniga vormistatud üldküsimused reageerisid otsesele veale eelnenud õpilase voo rus, oodates vastuseks küsimusega esile tõstetud propositsiooni ümberlõkkamist ja/või paranduse läbiviimist.

Niisugused üldküsimused on otsekui pööratud polaarsusega küsimused (*reversed polarity questions*) (Koshik 2005; Laanesoo 2010, 2012), mis pigem väljendavad õpetaja seisukohta kui küsivad infot. Polaarsuse all peetakse silmas seda, et küsimus võib grammatiliselt väljendada ootust kas jaatava või eitava vastuse suunas, kuid tegelikkuses väljendab see vastupidise seisukohaga väidet (nt *kas=see on `aldjas* → *see ei ole haldjas*).

Kõik õpetaja parandust algatavad *kas*-küsimused olid jaatavas kõneliigis ning neis sisaldus õpetaja ootus eitava vastuse suunas. Õpetaja algatab partikli *kas* abil vormistatud üldküsimusega paranduse näites (25) real 11.

(25) 1. klass eesti keel

((Õ luges lastele ette jutustuse, pani oma lauale pildid, mille seast palus vastajaks valitud lastel valida ühe jutustuses esinenud tegelase))

1. Õ: Justus?
2. (0.6)
3. Õ: kes oli `veel.
4. (0.6) ((Justus tõuseb, läheb Õ laua suunas))
5. Õ: `kellest veel oli juttu.
6. L1: `Tabilost `kaa.
7. (0.6) ((Justus valib Õ laualt tegelase))
8. Õ: [*`kes=se `on.*]
[((Õ vaatab Justuse valitud tegelast))]
9. (0.4)
10. Justus: kaelkirjak.
- 11.→ Õ: [KAS `KAEL`KIRJAKUST `oli tänases loos juttu.]
[((Õ vaatab aknapoolse rea laste suunas))]
12. L-d: e:i= ((kooris))
13. Õ:= [e:i `olnud]
[((Õ kallutab pead vasakult paremal, pilk aknapoolse rea lastel))]
14. L-d:[e:i `olnud]

15. (0.6) ((Justus paneb pildi Õ lauale tagasi))
16. Õ: [aga ü-`ühest tegelasest oli küll veel juttu.]
[((Justus läheb oma kohale tagasi))]
17. Justus?: {`mina`tean`nüüd}
18. Õ: `Alvar`kellest.
19. (2.8) ((Alvar läheb Õ laua juurde ja valib tegelase))
20. Õ: `kes=se`on.
21. Alvar: mäger.
22. Õ: < ÕI:GE. `MÄ:GER. > seisme `siia.

Ülal esitatud näite (25) 7. real valib Justus õpetaja laualt pildi loomast, keda ta arvas varem ette loetud jutustuses nimetatud olevat. Real 8 esitab õpetaja küsimuse *kes see on*, millele Justus pärast 0.4 sekundi pikkust pausi vastab nimisõnaga *kaelkirjak*. Selle küsimusest ja vastusest koosneva naabruspaariga loob õpetaja teistele klassis viibivatele õpilastele võimaluse Justuse vastusest ja oma reaktsioonist sellele osa saada.

Real 11, kohe pärast nimisõna *kaelkirjak* välja ütlemist, algatab õpetaja küsimusega *KAS `KAEL`KIRJAKUST`oli tänases loos juttu* parandussekventsi. Selle parandusalgatuse juures väärib eraldi tähelepanu prosoodia: küsimuse algus, täpsemalt küsisõna *kas* ja probleemne nimisõna *kaelkirjakust* on öeldud muust kõnest kõvema häälega; rõhutatud on nii probleemset nimisõna *kaelkirjakust* kui ka verbi *oli*. Nimetatud prosoodilised vahendid annavad lisa-võimaluse probleemi lokaliseerida. Õpetaja pilk, mis on küsimuse esitamise ajal suunatud aknapoolse rea lastele, ning muust kõnest valjemini öeldud küsimuse algus annavad aluse tõlgendusele, et õpetaja ei oota probleemi lahendamist raskuskoha autorilt, vaid kaasab parandusprotsessi ka teised õpilased.

Analüüsitavas näites reageerivadki õpetaja parandusalgatusele just teised lapsed, mitte probleemi tekitaja, ning teevad seda minimaalseimal moel, mida küsimuse vorm võimaldab. Teoreetiliselt oleks üldküsimuse potentsiaalsed vastusevalikud jaatus/eitus ning info andmine, parandusalgatustest rääkides paranduse läbiviimine. Ridadel 12–14 vastavad lapsed kooris küsimusele *KAS `KAEL`KIRJAKUST`oli tänases loos juttu* eitavalt ning saavad oma eitavale vastusele õpetaja kinnituse.

Justusel, kes seisab parandussekventsi algatamise ajal õpetaja laua kõrval, on võimalus õpetaja küsimusele paranduse läbiviimisega reageerida, teisisõnu: valida õpetaja laualt teine pilt. Kuna aga õpetaja temalt probleemi lahendamist ei oota, paneb poiss valesti valitud pildi õpetaja lauale ja läheb oma pinki. Õpetaja jätkab parandussekventsi väite ja avatud küsimusega, mis on suunatud teisele õpilasele: *aga ü-`ühest tegelasest oli küll veel juttu. `Alvar`kellest*. Ridadel 19 ja 21 pakub vastama valitud õpilane Alvar probleemile lahenduse ning saab sellele õpetaja kinnituse.

Enamikule partikliga *kas* või verbi inversiooniga vormistatud parandusalgatustest uuritud materjalis vastasid õpilased minimaalse eitava vastusega (14 näidet). Seejärel esitas õpetaja uue, muus vormis küsimuse, direktiivi või väite ning probleemilahendamise protsess jätkus. Vähem oli näiteid, kus õpetaja ei oodanudki küsimusele õpilaste reaktsiooni ning esitas kohe uue parandust

algatava küsimuse või direktiivi (3 näidet). *Kas*-küsimus töötas sellistes näides eelmises voorus olevale veale osutajana, parandussekventsiga algatajana, kuid õpilased ei parandanud sellele reageerides viga.

Algkoolitundide korpuses leidis siiski parandussekventse (7 näidet), kus õpilane pakkus õpetaja *kas*-küsimusega parandusalgatusele vastates probleemile lahenduse. Nimetatud vestluskatked saab jagada kaheks, põhimõtteliselt erinevaks rühmaks: ainult *kas*-küsimusega algatatud parandussekvents (1 näide) ning sekvents, kus õpetaja osutas *kas*-küsimuse ütlemise ajal mitteverbaalselt probleemi lahendusele (6 näidet). Viimast võimalust illustreerib näide (26).

(26) 1. klass eesti keel

((Õ kirjutas tahvlile uued sõnad äsja ette loetud jutustusest))

1. Õ: [ˈmilline ˈsõna ˈsiin ˈsobis ˈilma ˈkohta.]
[[((Õ osutab tahvlile kuvatud tekstile))]]
2. (1.0) ((Õ suunab kaardikepi klassile, osa lapsi tõstab kätt))
3. Õ: ˈmilline [ˈsõna.]
4. L6: [et väga] kü[lm]
5. L7: [ka]re.
6. (0.4) ((Õ suunab kaardikepi lastelt tahvlile))
- 7.→ Õ: [kas=siin=ˈon ˈkare,]
[[((Õ osutab kaardikepiga tahvlile kuvatud tekstile))]]
8. (0.4) ((Õ osutab kaardikepiga tahvlile kuvatud tekstile))
9. Anu: käre.
10. (0.4) ((Õ osutab kaardikepiga uksepoolse rea lastele))
11. Õ: noo=mis kellel=ˈon ˈsõna ˈkäre.

Näite (26) real 1 küsib õpetaja, milline tahvlile kirjutatud sõnadest sobib ilma kohta ning osutab pärast küsimuse esitamist kaardikepiga klassile. Kuna 1 sekundi pikkuse pausi ajal keegi õpilastest küsimusele ei vasta, kordab õpetaja oma küsimust lühendatud kujul: ˈmilline ˈsõna (rida 3).

Real 4 pakub L6 õpetaja küsimusele peale rääkides oma vastuse: *et väga külm*, mis jääb õpetaja reaktsioonita. Real 5 ütleb L7 vastuseks adjektiivi *kare*. See vastus on probleemne: adjektiiv *kare* ei sobi semantiliselt ilma kirjeldamiseks, samuti ei olnud seda kasutatud õpetaja ette loetud tekstis.

Real 7 algatab õpetaja küsimusega *kas=siin=ˈon ˈkare* paranduse, ise samal ajal tahvlile osutades. Kahjuks ei ole salvestusest tahvlile kirjutatud teksti näha. Võib oletada, et õpetaja osutab tahvlile kirjutatud adjektiivile *käre*. Kui see oletus paika peab, kasutab õpetaja korraga kahte eri tüüpi parandusalgatust: vea olemasolust teada andvat *kas*-küsimust ning sobivale lahendusele osutavat žesti. Just sobivale sõnale osutav žest võib olla põhjus, miks Anu reageerib õpetaja *kas*-küsimusele paranduse läbiviimisega (rida 9), mitte eitava vastusega, nagu tegid seda õpilased näidetes, kus *kas*-küsimus oli ainuke parandust algatav vahend sekventsiga.

Siiski leidis kõikide analüüsitud veale osutavate *kas*-küsimuste seas üks, teistest erinev näide (27), kus õpilane viis õpetaja *kas*-küsimusele vastates paranduse läbi (rida 6).

(27) 3. klass matemaatika

((õpilased lahendavad kirjalikult matemaatikaülesannet, Õ käib klassis ringi ja kontrollib juba valmis tehete vastuseid))

1. Õ: [\rightarrow * mida= \backslash rohkem= sa nimodi \backslash läbi
teed= $\text{seda}=\text{paremini}=\text{ned}=\text{asjad}$ meelde \backslash jäävad.* \leftarrow]
[[((Õ toetab kätega Raiko lauale, vaatab Raiko suunas))]]
2. (.)
3. Raiko: mhmh
4. \rightarrow Õ: * $\text{a}=\text{kas}=\backslash$ on öheksa= $\text{korda}=\text{kolm}$ \backslash seitse \backslash teist.*
5. (0.8) ((Õ pilk püsib Raikol))
6. Raiko: kakskend \backslash seitse.
7. (.) ((Õ noogutab))

Vestluskatkes (27) osutab õpetaja küsimusega $\text{a}=\text{kas}=\backslash$ on öheksa= $\text{korda}=\text{kolm}$ \backslash seitse \backslash teist veale Raiko kirjalikult tehtud tehte lahenduses. Küsimus algab partikliga a , mis on tõenäoliselt lühenenud keelendist aga ; seejärel on lause algusesse toodud rõhuline verbivorm on , millele on lisatud tehe koos vale vastusega. Selliselt vormistatud kas -küsimusega ütleb õpetaja ise probleemallika välja. Partikkel a , küsisõna kas ning rõhuline lause algusesse toodud verbivorm osutavad, et Raiko vastus tehetele on vigane. Õpetaja pilk, mis on küsimusele järgneva 0.8 sekundi pikkuse pausi ajal Raikole suunatud, näitab, et õpetaja ootab vea parandamist just temalt. Real 6 ütleb Raiko tehetele õige vastuse. Real 7 on parandussekvents lõpp: õpetaja kinnitab Raiko parandust noogutusega.

Saadud tulemused näitavad, et partikliga kas või verbi inversiooniga vormistatud küsimus osutas algkoolitundide korpuses enamasti eelmises voorus või varem sooritatud tegevuses olevale veale. Selliselt vormistatud küsimusest üksinda aga enamasti parandussekvents edukaks läbiviimiseks ei piisanud. Suuremas osas näidetes vastasid õpilased partikliga kas või verbi inversiooniga vormistatud küsimusele minimaalse ei -vastusega. Parandus viidi läbi pärast probleemi olemust täpsemalt määratlevat algatust.

Kui õpetaja partikliga kas või verbi inversiooniga vormistatud küsimust saatis probleemi lahendusele osutav käežest, viis õpilane järgmises voorus verbaalselt paranduse läbi. Siis toetas kas -küsimust probleemi olemust täpsustav mitteverbaalne parandusalgatus: see ei olnud ainult kas -küsimus, millele õpilased parandusega vastasid. Uuritud materjalis leidis vaid üks näide, kus õpilane parandas probleemi ainult kas -küsimusele reageerides.

Eitavat vastust ootavaid kas -küsimusi kasutas õpetaja paranduse algatamiseks ka itaalia algkoolitundides. Margutti (2004: 333) järgi juhib õpetaja õpilasi niisuguste kas -küsimustega sobiva vastuseni. See väide peab põhimõtteliselt paika ka eesti algkoolitundides: eelmises voorus leiduvale veale osutamine on esimene samm sobiva lahenduseni jõudmise protsessis. Siiski olen käesolevas töös paigutanud õpilase voorus olevale veale osutavad kas -küsimused probleemi lokaliseerivate parandusalgatuste hulka, kuna nad ei anna otsest vihjet probleemi lahendusele.

Uuritud algkoolitundide materjalis ilmnes selge seos vea olemasolu ja partikliga kas ning verbi inversiooniga moodustatud küsimusega parandusalgatuse

kasutuse vahel. Kõigil juhtudel algatas õpetaja sellistelt vormistatud *kas*-küsimusega paranduse siis, kui õpilase eelmises voorus või varem sooritatud tegevuses oli viga.

On selge, et veale osutavaid parandusalgatusi leidub koolitunnis enam kui õpetamissituatsioonist väljaspool. Samas ei ole alust väita, et veale osutavat partikliga *kas* vormistatud üldküsimust kasutatakse parandusalgatusena ainult koolitundides. Veale osutava *kas*-küsimusega võidakse parandus algatada ka argisuhtluses, kuigi see on seal haruldane.

Näiteks all esitatud näites (28)⁷; kus ema, isa ja poeg mängivad lauamängu, osutab ema partikli *kas* abil vormistatud üldküsimusega isa arvutusveale täringu punktide liitmisel, mispeale isa vea parandab.

(28)

((Isa veeretab kaks korda täringuga kuue, ühel korral ühe.))

1. Isa: seitseteist.
- 2.→ **Ema:** **kas kaksteist=pluss=üks=on `seitseteist.**
3. Isa: või se (.) kolmteist.

C. Eriküsimus

Ka õpetaja eriküsimus võib määratleda probleemseks kogu eelmis(te) vooru(de) sisu, nagu küsimus *aga*=`*kus*=*seal* `*kolm oli* näites (29) real 4.

(29) 1.klass matemaatika

((Õ palus eespool vaadata pilti töövihikust ning nimetada, mida on pildi peal kolm))

1. Õ: {-} `midagi ütelda.
2. Tarmo: `kõikidel=on (1.0) ee (1.0) `kõikidel=on (0.4) se (1.6) {-} ja (.) `kaks (.) `jänest `hoiavad ja `üks hüppab.
3. (0.4)
- 4.→ **Õ: aga=`kus=*seal* `*kolm oli.***
5. (1.0)
6. Mait: ma=`ka=i=saand `hästi `aru.
7. (.)
8. Õ: *ma `ka `päris `hästi ei saanud aru.*
9. (.)
10. Õ: <aga `mida seal=pildil (.) `jänestel kokku on `ka `veel `kolm.>

((parandussekvents jätkub))

Pikemas parandussekvents (29) on õpetaja jaoks probleemne Tarmo vastus (rida 2) eespool esitatud küsimusele *kas* `*veel* `*midagi=on selle*=`*ülemise pildi=peal* `*kolme*.

Tarmo vastus `*kaks* (.) `jänest `hoiavad ja `üks `hüppab võiks aritmeetiliselt sobida: jäneseid on kokku kolm. Ometi algatab õpetaja küsimusega *aga*=*kus*=*seal* `*kolm oli* paranduse, mis määratleb probleemseks kogu eelmise vooru nagu tegi seda avatud tüüpi parandusalgatus *mida* näites (13). Kuid erinevalt avatud tüüpi parandusalgatusest, mis jätab probleemi põhjuse tõlgendamise osas

⁷ Näide on mälu järgi üles kirjutatud kohe pärast selle esinemist, salvestus puudub.

vastajale vabad käed, annab parandust alगतav *kus*-küsimus näites (29) märku, et Tarmo öeldud voor ei ole sisuliselt sobiv.

Real 6 ühineb parandusprotsessi kõrvalt jälginud Mait õpetaja seisukohaga: *ma=ka=i=saand hästi aru*, mida õpetaja kordusega kinnitab. Õpetaja uuesti sõnastatud küsimus *aga mida seal=pildil* (.) *jänelstel kokku on ka veel kolm* näitab, et ta ootab vastuseks esemeid, mis kuuluvad pildil kujutatud jäneste juurde, ega pea piisavaks jäneste endi loendamist.

6.1.5. Probleemi lahenduseni juhtivad parandusalgatused

Omaette suurem rühm parandust alगतavaid konstruktsioone juhivad õpilast õpetaja soovitud lahenduseni. Niisugused parandusalgatused on õpetamissituatsiooni-spetsiifilised, seotud õpetaja eesmärgiga panna õpilasi omandama teadmisi, mida ta ise juba valdab. Juhtudel kui õpilase vastus õpetaja eespool esitatud küsimusele on vale või ei vasta muul põhjusel õpetaja ootustele, võib õpetaja alगतada paranduse võtetega, mis suunavad õpilase sobiva lahenduseni (vt ka Weeks 1985, Mazeland 1987).

6.1.5.1. Lahenduseni juhtiv küsilausung

Vormilt jagunevad õpilast probleemi lahenduseni juhtivad küsilaused kahte suuremasse rühma: eriküsilausungiteks ja üldküsilausungiteks (vt tüpologia kohta ptk-st 6.1.2.2).

All esitatud pikemas parandussekvents (30) kasutab õpetaja nii partikliga *kas* vormistatud üldküsimust kui eriküsimust, et õpilasi sobiva lahenduseni suunata. Katke on 1. klassi matemaatikatunni osast, kus õpetaja luges lastele ette esimese poole muinasjutust „Kolm karu”, lõpetades enne karude kojujõudmise stseeni, ning palus nimetada, mida oli ette loetud loos kolm.

(30) 1. klass matemaatika

1. Õ: *aga midagi=oli veel kolm. te=i ole vel nimetanud.*
2. (.) ((Mait ja Kert tõstavad kätt))
3. Mait: *mm* ((tõstab kätt))
4. Õ: *Kert.*
5. Kert: *karu.*
6. (.)
7. Õ: *karusid, >kas=oli kolmest karust juttu.<*
8. L1: *mhmh.*
9. L2: *jaa.*
- 10.→ Õ: *< @kas=ma rääkisin=lugesin kolmest karust midagi. @ >*
11. Kert: [mqm]
[((Kert, Mait, Andrus raputavad pead))]
12. (0.4) ((Andrus ja Mait raputavad pead))
13. Õ: *<@ei lugenud. @>*
14. (0.6)
15. Mait: [aga ütlesid]

16. Õ: [aga mida] `veel=oli `kolm.
17. (0.4) ((Andrus ja tõstab kätt))
- 18.→ Õ: **kui=ta `kohe tuppa astus sis mida=seal `veel oli `kolm.**
19. (.) ((Mait tõstab käe))
20. Õ: noo?=
21. Andrus: =lauda.
22. (.) ((Andrus hakkab kätt alla laskma, vaatab Õ suunas))
23. Mait: toole.
24. (.)
25. Õ: <@`toole juba sai `nimetatud.@> Viljo?
26. Viljo: laudu.
27. (.)
28. Õ: `laudu=oli `üks.
29. (.)
30. Mait: [mm]
[((tõstab kätt))]
31. (0.4)
32. Õ: noo?
33. Viljo: lusikaid.
34. Õ: @`lusikaid=oli `kolm, ja:h nii.@
35. Mait: [ma üt]
36. Õ: [NI=ET`IGAT] `ASJA OLI=[SEAL `KOLM.]
37. Mait: [ma `ütlesin] `lusikaid.
38. L2: `mina ütlesin kah.=
39. Õ: =nii. (0.4) aga=`nüüd (0.6) `kuidas=me=seda `kolme kirjutame.

Ülal esitatud näites (30) on probleemlikaks Kerdi vastus *karu* õpetaja eespool esitatud väidetele *aga `midagi=oli `veel `kolm. te=i ole vel `nimetanud*. Kerdi vastusele järgneb mikropaus, mille järel kordab õpetaja poollangeva intonatsiooniga Kerdi vastust, seda grammatiliselt modifitseerides, öeldes mitmuse partitiivi pikema vormi *karusid*.

Õpetaja ei jää probleemlika kordusele Kerdi reaktsiooni ootama, vaid jätkab *kas*-küsimuse vormis parandusalgatusega: *kas=oli `kolmest `karust `juttu* (rida 7), mis määratleb probleemseks Kerdi vóorus öeldud propositsiooni *karusid oli kolm* (vt samas funktsioonis parandusalgatuste kohta täpsemalt ptk-st 6.1.4). On ilmne, et eelistatud vastus õpetaja *kas*-küsimusele oleks küsimusega esile tõstetud propositsiooni eitamine.

Kert ei reageeri õpetaja parandusalgatusele. Hoopis L1 ja L2 annavad küsimusele minimaalse jaatava vastuse, mis näitab, et nad peavad paranduse algatamist põhjendamatuks: õpetaja luges ette muinasjutu „Kolm karu” alguse, kuigi ta karusid endid ei jõudnud nimetada. Umbisikulises tegumoes konstruktsioon *kas=oli `kolmest `karust `juttu* jätab avatuks tõlgendusvóimaluse, et õpetaja küsimus võib käia kogu muinasjutu „Kolm karu” kohta, mille tegelased kolm karu ilmselgelt on.

10. real muudab õpetaja oma *kas*-küsimuse sõnastust täpsemaks, kasutades umbisikulise tegumoe asemel rõhutatult hääldatud ainsuse 1. póórdes verbi-vorme (*kas=ma `rääkisin=`lugesin `kolmest karust midagi*). Ainsuse 1. isiku

minevikus rõhulised verbid *ma`rääkisin`lugesin* kitsendavad küsimuse fookust ning annavad vihje, et õpetaja pidas oma küsimusega silmas ainult seda osa muinasjutust, mille ta äsja ette luges, mitte „Kolme karu” muinasjuttu üldiselt.

Real 11 võtab probleemallika autor Kert minimaalse eitava partikliga *mqm* õpetaja *kas*-küsimusega osutatud probleemi omaks, kuid ei vii parandust läbi. Ka Andrus ja Mait vastavad õpetaja *kas*-küsimusega parandusalgatusele peaaraputusega. Real 13 kinnitab õpetaja verbifraasiga *ei lugenud* Kerdi, Andruse ja Maidu eitavat vastust.

Õpetaja *kas*-küsimusega parandusalgatused päädisid analüüsitavas näites probleemi tunnistamisega, kuid mitte paranduse läbiviimisega. Ka järgneva 0.6 sekundi pikkuse pausi ajal ei püüa keegi probleemkohta parandada. Mait teeb küll pärast pausi katse voo haarata, alustades sõnadega *aga ütlesid* (rida 15), mida on võimalik tõlgendada põhjendusena, miks Kert vastuseks *kolm karu* pakkus.

Õpetaja seevastu alustab samal ajal uue küsimuse *aga mida`veel=oli`kolm* formuleerimist, mis näitab, et ta ootab vastuseks seni veel nimetamata eset või elusolendit oma ette loetud teksti osast. Seejärel kitsendab õpetaja vastuseks oodatava eseme või objekti esinemise aega ette loetud muinasjuttu, sõnastades küsimuse ajaliselt täpsemaks: *kui=ta`kohe tuppa astus sis mida=seal`veel oli`kolm* (rida 18).

Selle eriküsimusega juhib õpetaja õpilasi *kas*-küsimustega osutatud probleemi lahenduse suunas. Andrus, Mait ja Viljo pakuvad seepeale ebaõnnestunult oma vastuse raskusi tekitanud küsimusele (read 21, 23, 26). Alles real 33 viib Viljo paranduse edukalt läbi ning saab õpetaja kinnituse (rida 34).

Ülal esitatud näide (30) illustreerib huvitavat seaduspära, mis paistab juhtivat õpetaja parandust algatavate konstruktsioonide kasutust enam kui ühest parandusalgatusest koosnevates parandussekventsides. Järgmine parandusalgatus kaldub olema tugevam kui eelmine. Nii järgneb näites (30) õpilase öeldud propositsiooni probleemseks määratlevale *kas*-küsimusele ümber vormistatud *kas*-küsimus, mis kitsendab eelmises küsimuses öeldud propositsiooni tingimusi (read 7 ja 10). Parandussekvensi esimene *kas*-küsimus üksnes osutab eelpool olevale probleemile, järjekorras järgmine *kas*-küsimus aga annab vihje, mille abil sõnastada sobiv lahendus.

Eriküsimus *kui=ta`kohe tuppa astus sis mida=seal`veel oli`kolm* (rida 18) kitsendab sobiva vastuse valikuvõimalusi veel, andes eksplitsiitse vihje, mis-suguses ette loetud loo osas õpetaja otsitavat kolme objekti nimetas. Teiste sõnadega: õpetaja kasutas näites (30) parandusalgatusi üldisemalt konkreetsema suunas, liikudes üksnes veale osutavalt parandusalgatuselt probleemi lahenduseni juhtiva parandusalgatuseni (vt samalaadsete tulemuste kohta ka Mazeland 1987: 7). Sobiva lahenduseni jõudmine on näidetes nagu (30) pikk, õpetaja ja õpilaste koostöös läbitud protsess, mille alguses õpetaja määratleb probleemi ning hakkab seejärel õpilasi selle lahenduseni juhtima. See joon on kooskõlas Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi (1977: 369) tähelepanekuga, et kui ühe parandussekvensi jooksul kasutatakse enam kui üht parandusalgatust, kalduvad need

esinema tugevuse järjekorras, esmalt tervele voorule laienevad parandusalgatused, seejärel probleemallikat täpsemalt määratlevad parandusalgatused.

Vaatame lisaks samast 1. klassi matemaatikatunnist pärit pikemat parandussekvents (31), kus õpetaja alustab õpilaste lahenduseni juhtimist eriküsimustega ning tüürib õpilased sobiva lahenduseni jaatavat vastust ootava partikliga *kas* vormistatud üldküsimusega. Näide on pärit tunni osast, kus õpetaja esitab küsimusi ette loetud jutustuse „Kolm karu” kohta.

(31) 1.klass matemaatika

1. Õ: aga= mis `õpetuse=me `võiks Mašale `öelda. `mida=ei `tohiks `teha.
2. (0.8) ((Õ seisab klassi ees, vaatab otse, kindlat õpilast pilguga valimata))
3. Ander: ma=`tean?
4. Õ: mis=ta `valesti tegi.
5. (0.4) ((Õ seisab klassi ees, vaatab otse, kindlat õpilast pilguga valimata))
6. Õ: mis=sa `arvad.
7. (0.4) ((Mait ja Liis tõstavad käe))
8. Õ: Andreas.
9. Andreas: et=ta `karu `majja läks
10. (.)
11. Õ: aha:h aga `ENNE [seda.]
12. Mait: [mm]
[((Mait tõstab kätt))]
13. (0.4) ((Mait hoiab kätt üleval))
14. Õ: noo?
15. (.)
16. Mait: see=et ta `ära `eksis. (.) ja `üks oli `ka:=vel=et (0.4) ee et `kõige=lõpus
17. on=ju `see ka: kõige (.) hulle=et=ta `putku panid.
18. Õ: [ahah]
19. Mait: [`karud] ei `teinud talle `midagi.=
20. → Õ: =e:i=neid `karusid=tea=`midagi=aga mis=te `veel `mina=ütleks= et
21. → `ENNE seda >kui=ta `karude juurde jõudis< `mis=ta `valesti `tegi.
22. (0.4) ((Riivo tõstab kätt))
23. Riivo: {-}
24. Õ: seda `ka:.
25. (0.4) ((Heli tõstab kätt))
26. Õ: Heli.
27. Heli: ta ronis `aknast `välja.
28. (.)
29. → Õ: ei=`noh ta pidi `põgenema=sest ega=neid `karusid ei=`tea.
30. → aga=ma=`arvan=et `üksi kas `tohib `väike [`laps `metsa `minna.]
31. Andrus: [mul=on `valmis]
32. L-d: e:i
33. (.)
34. Õ: <va:t `õi:ge>
35. Andrus: mul=on `valmis [õpetaja]
36. Õ: [`metsa]`läheme `ikkagi `koos `ema=või `isaga aga
37. `mitte `üksi `päini.=

38. L1: = vôi `vanaemaga.

39. Õ: `vä:ga `õige.

Õpetaja saab näites (31) oma küsimusele *aga*=`mis `õpetuse=*me* `võiks *Mašale* `õelda. `mida=*ei* `tohiks `teha pärast selle ümber sõnastamist *mis*=*ta*`valesti *tegi* Andreasele vastuse *et*=*ta* `karu `majja läks (rida 9). Andrease vastus on üks võimalikke sisult sobivate vastuste seast. Selles ei ole probleemi. Õpetaja võtab vastuse partikliga *ahah* vastu, kuid kitsendab küsimuse fookust ajaliselt fraasiga: *aga* `ENNE *seda*. See näitab, et kuigi Andrease vastus oli sisult õige, ei olnud see vastus, mida õpetaja ootas.

Ridadel 16 ja 17 ütleb Mait oma vastuse: *see*=*et* *ta* `ära `eksis. (.) *ja* `üks *oli* `ka:=*vel*=*et* (0.4) *ee* *et* `kõige=*lõpus* *on*=*ju* `see *ka*: *kõige* (.) *hullem*=*et*=*ta* `putku *panid*. Õpetaja võtab Maidu vooru samuti vastu partikliga *ahah*, *seda* sobivaks vastuseks kinnitamata. Real 19 lisab Mait oma voorule põhjenduse: `karud *ei* `teinud *talle* `midagi. Õpetaja ei saanud ka Maidult vastust, mida ta ootas. Ta vaidlustab Maidu pakutud põhjenduse (*e*:*i*=*neid* `karusid=*tea*=`midagi) ning kordab eespool esitatud küsimust pisut muudetud kujul: *aga* *mis*=*te* `veel `mina=ütleks=*et* `ENNE *seda* >*kui*=*ta* `karude *juurde* jõudis< `mis=*ta* `valesti *tegi*. Õpetaja eriküsimus annab selge ajalise vihje, missugusest jutustuse osast tasub vastust, mida õpetaja silmas peab, otsida.

Real 23 pakub Riivo oma vastuse, mida ei ole salvestusest välja kuulda. Õpetaja reaktsioon sellele (*seda* *ka*) annab aluse oletuseks, et Riivo vastus oli sisuliselt sobiv, kuid jälle mitte see, milleni õpetaja soovib lapsi tüürida. Real 27 pakub järgmine vastama valitud õpilane, Heli, oma vastuse: *ta* *ronis* `aknast `välja. Heli vastus on õpetaja jaoks probleemne: esiteks ei mahu see õpetaja määratud ajalistesse piiridesse jutustuse sees, teiseks ei ole vastus sisuliselt sobiv. Real 29 põhjendab õpetaja väitega *ei*=`noh *ta* *pidi* `põgenema=*sest* *ega*=*neid* `karusid *ei*=`tea, miks ta Heli vastusega rahule ei jää. Seejärel alustab ta süntaktiliselt väite vormistamist: *aga*=*ma*=`arvan=*et* ning kujundab väite ümber *kas*-küsimuseks `üks *kas* `tohib `väike `laps `metsa `minna (read 29–30). Nii muudab õpetaja lausungi vormistamise käigus selle võimalikku tulemust suhtluses. Väite puhul oleks õpetaja ükski olnud see, kes hoolimata pikast sobiva vastuse otsimise protsessist jääks lahenduse väljaütlejaks. Eitavat vastust ootava *kas*-küsimusega kaasab õpetaja õige vastuse ütlemisses ka õpilased, kes küsimusele kooris eitavalt vastavad (rida 32). Real 34 hindab õpetaja keelendiga *õige* vastuse sobivaks ning lisab real 36: `metsa `läheme `ikkagi `koos `ema=või `isaga *aga* `mitte `üks *päini*. Real 38 täpsustab L1 õpetaja vooru: *või* `vanaemaga, ning saab täpsustusele õpetaja kinnituse *väga* *õige*.

Ülal analüüsitud näidetes (30) ja (31) jõudsid õpetaja ja õpilased mitmest küsimusest ja vastusest koosneva parandusprotsessi käigus sobiva lahenduseeni. Mõlemal juhul juhtis õpetaja õpilasi küsimuste võimalikke vastusevariante kitsendades samm-sammult soovitud vastuse suunas.

Omaette tüübi lahendusele viitavate eriküsimuste sees moodustab ainuke materjalis esinenud *miks*-küsimus, mis lokaliseerib probleemseks osa õpilase eelmisest voorust ning sisaldab vihjet sobiva lahenduse suunas. *Miks*-küsimu-

sega parandusalgatus on katkes (32) 3. klassi matemaatikatunnist (rida 13), kus õpetaja on palunud Sanderil moodustada tehe Elo ette loetud tekstülesande põhjal.

(32) 3. klass matemaatika

1. Elo: @`vähendaja=on `kuus, .hh `vähendatav=on .hh `kolm `korda `suurem.

2. `leia vahe.@

(---) ((ära on jäetud lõik, kus tehakse selgeks terminid *vähendatav*, *vähendaja* ja *vahe*))

10. Õ: nii. `kuidas=me `saame selle siia `kirja panna. (.) `ühe `tehtega.

11. (0.6)

12. Sander: `kuus=korda=`kolm=miinus `kuusteist=võrdub {-}

13.→ Õ: a `miks `kuus`teis:t kui `vähendaja on `kuus.

14. Sander: või kuus.

15. (.)

16. Õ: jaa.

17. (0.4)

18. Õ: e < `kolm=korda `kuus `miinus `kuus. >

((ülesande lahenduskäigu kirjeldamine jätkub))

Näite (32) real 10 küsib õpetaja, missuguse tehtega saab arvutada vastuse Elo ette loetud tekstülesandele. Real 12 pakub Sander tehteks *`kuus=korda=`kolm=miinus `kuusteist=võrdub {-}*. Seepeale algatab õpetaja paranduse, alustades partikli *aga* lühenenud variandiga *a* ning lisades sellele küsimuse *`miks `kuus`teis:t kui `vähendaja on `kuus*. Õpetaja parandust algatav küsimus koosneb sisuliselt kahest osast: probleemi lokaliseerivast komponendist (*a`miks `kuusteist*) ja õigele lahendusele viitavast komponendist (*kui `vähendaja on `kuus*).

Probleemi lokaliseeriv komponent *a `miks `kuusteist* lükkab ümber osa Sanderi öeldud propositsioonist, väljendades õpetaja vastupidist seisukohta õpilase eelpool väidetule (*ei ole kuusteist*) ning meenutab seetõttu *pööratud polaarsusega küsimust* (Koshik 2005; Laanesoo 2010, 2012). Komponendiga *kui `vähendaja on `kuus* aga pakub õpetaja probleemile lahenduse. Teatud mõttes on õpetaja antud vihje analüüsiv õpetaja läbi viidud parandusena. Kuna aga õpetaja viitab numeraalile *kuus* terminiga *vähendaja*, jätab ta võimaluse tehe lõplikult vormistada siiski probleemi autorile, Sanderile.

Real 14 asendab Sander probleemse numeraali õigega (*või kuus*), kuid jätab tervikliku tehte uuesti välja ütle mata. Sander kasutab õpetaja algatatud eneseparanduse vormistamisel partiklit *või*, mis on kasutusel ka viga parandavate kõneleja algatatud ja läbi viidud eneseparanduste puhul siis, kui midagi on läinud kogemata viltu (Hennoste 2001: 184).

Õpetaja kinnitab Sanderi parandust partikliga *jaa*, kuid kordab pärast kinnitavale partiklile järgnevat pausi kogu tehet uuesti. Ühelt poolt võib tehte kordus olla suunatud kogu klassile, kes on probleemilahendamise protsessi kõrvalt jälginud. Teisalt võib tehte kordus näidata, et õpetaja pidas üksnes probleemse numeraali õigega asendamist ebapiisavaks ning ootas paranduse läbiviimisenä terve tehte uuesti ütle mist.

6.1.5.2. Lünkvihi: õpetaja ja õpilane sõnastavad väitlausungi koos

Õpetaja võib jätta juba alustatud probleemi lahendusele vihjava väite sihilikult pooleli, et anda võimalus see lõpetada probleemi autorile või probleemilahendamise protsessi kõrvalt jälginud õpilasele (vt sihilikult poolelijäetud lausungite kohta nt Lerner 1995; Koshik 2002; Jones, Thornborrow 2004; Margutti 2010).

Käesolevas töös on õpetaja sihilikult intonatsiooniliselt, grammatiliselt, süntaktiliselt ja semantiliselt lõpetamata jäetud väitevormilisi probleemi lahenduseni juhtivaid lauseid nimetatud lünkvihi eteks. Olemuselt sarnanevad lünkvihi probleemlikat lokaliseerivate lünküsimustega (vt ptk 6.1.2.2), mõlemal juhul on tegemist lausungitega, mille õpetaja tahtlikult pooleli jätab eeldades, et probleemlikat lokaliseeriva lünküsimuse puhul kordab õpetaja probleemideta osa õpilase voorust ning jätab lausungi sõnastamise vahetult enne probleemkohta pooleli. Sel moel lokaliseerib ta raskuskoha tekkinud lünga abil. Lünkvihi puhul aga õpetaja ei korda õpilase eelmist vooru, et probleemlikat lokaliseerida. Lünkvihi funktsioon on anda lisainfot, mis juhib õpilast õpetaja seisukohalt sobiva paranduse sõnastamiseni.

Õpetaja lünkvihi leidub näites (33), mis on pärit 1. klassi matemaatikatunni osast, kus õpetaja palus õpilastel mõelda ise tekstülesandeid ja need teistele lahendamiseks ette lugeda. Ülesande koostaja on parasjagu Siim, kes valis Sveni selle lahendajaks. Sven pakub ülesande lõppvastuse pähe kahest tehest koosneva lahenduskäigu esimese vastuse, mille ülesande autor Siim ekslikult õigeks hindab. Õpetaja algatab kõigepealt paranduse väitlausungitega, mis kordavad tekstülesandes esitatud fakte (rida 14); ning lisab nendele probleemi lahendusele vihjava väite alguse, mille ta intonatsiooniliselt, grammatilis-süntaktiliselt ja semantiliselt lõpetamata jätab (rida 16).

(33) 1. klass matemaatika

1. Siim: õõ (0.6) `kümme (.) `last `uisutas. (0.8) `viis `la- `last (.) läks=`ära. (1.0)
2. ja: (0.4) `kaks=tuli `veel=juurde, (.) `mitu=`jäi (.) `järgi.
3. (0.4) ((Õ noogutab))
4. Õ: *järele* jaa?
5. (1.0) ((Siim vaatab klassis ringi))
6. Siim: õõ `Sven.
7. (0.6)
8. Sven: `uisutama `jäi `viis `last.
9. (0.4) ((Aliise tõstab käe))
10. Õ: [* on=`õige? *]
[(((Õ vaatab Siimu poole)))]
11. (2.0) ((Liis hoiab kätt üleval, Õ pilk Siimul))
12. Siim: jah.
13. (0.4) ((Õ vaatab Siimu poole))I
14. Õ: aga=m- sa=ütsid `kaks=tuli `juurde. (.) `viis `jäi `kaks=tuli [`juurde.]
15. Siim: [vale]=

16.→ **Õ:** [=‘tähendab`vastus`läheb]

[[((Õ liigutab paremat kätt kõnelemise taktis mööda mõttelist joont õhus edasi))]]

17. (0.6) ((Õ liigutab kätt õhus ühe mõttelise sammu, vaatab Sveni suunas))

18. Sven: * edasi.*

19. Õ: no (.) `üttele=sis`palju=`on=sis`viiest`kaks [edasi.]

20. Sven: [‘uisutama] `jäi (.) `seitse`last.

21. Õ: [*jah.*]

[[((Õ noogutab))]]

22. Õ: [NO=`NII.]

[[((Õ liigub tahvli ette))]]

Tunnikatkes (33) on probleemallikas Sveni kahetehtelise tekstülesande lõppvastuseks pakutud esimese tehte vastus `uisutama`jäi`viis`last. Esimene märguanne, et Sveni vastus võib olla probleemne, tuleb vahetult vastuse järel Aliiselt, kes annab käe tõstmisega teada oma voo ru haaramise soovist. Õpetaja ei reageeri Aliisele, samuti ei algata ta ise parandust, vaid annab Siimule kui ülesande autorile küsimusega *on`õige?* õiguse Sveni vastust hinnata. Siim hindab kinnitava partikliga *jah* Sveni lahenduse sobivaks (rida 12).

Alles nüüd algatab õpetaja väidetega *aga=m- sa=ütsid`kaks=tuli`juurde*. (.) `viis`jäi`kaks=tuli`juurde paranduse, mis on eksplitsiitselt suunatud Siimule kui ülesande autorile ja Sveni vastuse valesi hindajale; implitsiitselt aga ka Svenile kui vale vastuse ütlejale. Real 15 viib Siim õpetaja voo ru viimasele sõnale peale rääkides paranduse läbi: ta asendab Sveni vastust kinnitava partikli *jah* adjektiiviga *vale*, muutes oma 12. real antud hinnangu polaarsust.

Real 16 alustab õpetaja kolmanda väite lisamisest, mis järeldub loogiliselt kahest eelmisest, kuid jätab juba välja öeldud lausungi intonatsiooniliselt, grammatilis-süntaktiliselt ja semantiliselt lõpetamata, öeldes välja sõnad *se`tähendab`vastus`läheb*. Õpetaja vaatab pooleli jäänud lausungi ütlemise ajal vale vastuse autori, Sveni suunas, eeldades, et Sven õpetaja alustatud väite ise lõpetab. Sven ei haara kohe pärast õpetaja sihilikult lõpetamata jäetud väidet kõnevooru. Tähelepanuväärne on, et õpetaja jätkab vihjamist – ta annab žestidega teada, kuidas alustatud väidet lõpetada. Väite alguse *se`tähendab`vastus`läheb* ütlemise ajal liigutab ta kätt mööda õhku joonistatud mõttelist joont, väite algusele järgneva pausi ajal astub ta käega õhus mõttelise sammu võrra edasi (rida 17). Sel moel lõpetab õpetaja oma verbaalselt alustatud väite mitte-verbaalselt, kuid jätab võimaluse väide sõnadega lõpetada probleemvooru autorile, Svenile. Nii annab õpetaja vihje sobivale lahendusele omavahel sümbioosis toimivate kõne ja žestide abil. Verbaalselt pooleli jäetud lausungi vorm ja sisu ei suuna üheselt selle võimaliku jätku juurde. Küll aga annab pärast lausungi verbaalse osa väljaütlemise peatamist lõpetatud ikooniline žest selgelt edasi puuduva lauseliikme sisu. Seepeale lõpetab Sven õpetaja alustatud väite, lisades sealt puudunud adverbi *edasi* (rida 18). Õpetaja jätkab parandussekventsidiirektiiviga, mis juhib Sveni õige vastuseni (read 19–20).

6.1.5.3. Lahenduseni juhtiv käsklausung

Käesoleva alapeatüki fookus on õpetaja imperatiivivormis lausungitel, mis juhiavad õpilast soovitud lahenduse suunas. Kõigil juhtudel sisaldas õpetaja voor sisulist vihjet või viidet selle kohta, missugune peaks olema õpetaja jaoks sobiv lahendus probleemile.

Vormilt jagunesid õpilast sobiva lahenduseni tüüriivad käsklausungid järgmistesse rühmadesse:

- enamik lahenduseni juhtivaid käsklausungeid olid ainsuse 2. isiku imperatiivis (*pane=sinna `sõnu `juurde päikesele*), mis oli adresseeritud probleemallika autorile (35 juhtu); kahel juhul oli ainsuse 2. isiku imperatiiv analüüsiv kogu klassile määratud pöördumisena;
- vähem oli kasutusel mitmuse 1. isiku imperatiivi (5 näidet), mis võis samuti olla adresseeritud nii probleemallika autorile kui kogu klassile (*ütleme `ainult `need `sõnad mis=ta `Triin ütles `päikesele jah*).

Näites (34) juhib õpetaja õpilast soovitud lahenduseni 2. isiku imperatiivivormis lausungiga. Katke pärineb 1. klassi eesti keele tunni osast, kus õpetaja ja õpilased lahendavad töölehte äsja loetud jutustuse „Triin ja päike” kohta.

(34) 1.klass eesti keel

- 1.Õ: >JA=KAHE`TEISTKÜMNES=ÜLESANNE=`SIIRI=JUURDE=JÄI
2. =JÄRG.<
3. (.)
4. Õ: *palun.*
5. (2.2)
6. Õ: [*pane {-}]*
7. Siiri: [@`mida {-}] `rääkis `Triin `päikesele. (.) enne voodisse `minekut.@
8. (0.6)
9. Õ: *jaa?*
10. (3.0) ((osa lapsi tõstab kätt))
11. Õ: *{`Triin `päikesele} (.)`enne `voodisse minekut.* [>`mis=sa `arvad.<]
[(((Õ osutab Mardile)))]
12. Mart: `head=`ööd.
13. Õ: @head=`ööd@ (.) `kellele.
14. (.) (((Õ osutab kätt tõstvale Aliisele)))
15. Aliise: pä- `päikesele.=
- 16.→ Õ:=> aga `ütles=sis `niimodi< `nagu et (.) et=päike `aru saaks.
17. (1.0) ((osa lapsi tõstab kätt))
18. Õ: [@noh?@]
[(((Õ osutab Siimule)))]
19. Siim: head=`ööd `päike.
20. (.)
21. Õ: [kuidas=`veel=võis öelda.]
[(((Õ vaatab Katrini suunas)))]

Näites (34) on probleemallikas real 12, Mardi vastus `head=`ööd küsimusele *mida {-}`rääkis `Triin `päikesele. (.) enne voodisse `minekut*. Real 13 algatab

õpetaja küsimusega *head*=`ööd (.) `kellele paranduse, mis juhib grammatiliselt, süntaktiliselt ja semantiliselt õpilast õpetaja soovitud lahenduse suunas – parandust algatava konstruktsiooni süntaktiline ülesehitus annab teada õpetaja taotlusest, et probleemi lahendusena öeldaks välja Mardi probleemvoorust puudunud adverbiaal, millele osutab ka küsisõna *kellele* vorm ja tähendus.

Real 15 viib Aliise paranduse läbi, öeldes välja Mardi voorust puudunud adverbiaali *päikesele*, mille puudumise õpetaja probleemseks oli lokaliseerinud. Aliise parandus on sisult ja ka vormilt õige: Aliise ütleb probleemseks lokaliseeritud adverbiaali välja. Õpetaja ei jää aga tulemusega rahule, vaid jätkab parandussekventsini ainsuse 2. isiku imperatiivivormis käsklausungiga *aga`üttele= sis`niimodi<`nagu et (.) et=päike`aru saaks*, mis annab juhise, missugune lahendus oleks õpetaja seisukohalt sobiv. Seejärel suunab õpetaja partikliga *noh* paranduse läbiviimise õiguse Siimule, kes paranduse läbi viib, öeldes välja tervikliku adressaati sisaldava hüvastijätuvormeli *head*=`ööd `päike. Õpetaja uue, Katrinile suunatud küsimusega *kuidas*=`veel=võis öelda jätkamine näitab implitsiitselt, et ta jäi Siimu parandusega rahule ega soovi selle juures enam peatuda (rida 21).

6.1.5.4. Lahenduseni juhtiv väitlausung

Õpetaja võib algatada paranduse väitlausungiga, mis annab vihje, missugune on õpetaja soovitud lahendus probleemile, kuid jätab paranduse läbiviimise kohustuse õpilasele. Sobiva lahenduseni suunavad väited olid uuritud algkoolitundide materjalis vormistatud erinevalt: deklaratiivlausena (*`üks` sõna=jäi`vahele*, 25 juhtu), *aga*-algulise deklaratiivlausena (*aga ma=i kuulnud zzi ees*, 7 juhtu), noomenifraasina (*`alumine rida*, 9 juhtu). Õpetaja võib lahenduseni juhtivat väidet kasutada ainukese parandusalgatusena kõnevoorus või kombineerida seda teiste parandust algatavate konstruktsioonidega.

Katkes (35) algatab õpetaja paranduse elliptilise hulgafrasiga *kaks*, mis lokaliseerib probleemseks Sveni ette loetud sõna *mere* (rida 3), kus tremulant *r* oli hääldatud lühikesena. Näide on pärit eelpool analüüsitud näitega (34) samast 1. klassi eesti keele tunni osast, kus käsitletakse jutustust „Triin ja päike”.

(35) 1. klass eesti keel

((Õ palus ette lugeda töölehele kirjutatud tsitaadid ning nimetada nende autor loos „Triin ja päike”))

1. Õ: Sven?
2. (.)
3. Sven: @hakkame=nüüd`mere@=
- 4.→ **Õ: =*kaks***
5. Sven: @merre`suplema minema.@`Triin.
6. Õ: jaa, (.)`Helena?

Näites (35) loeb Sven töölehel ette järjekordse tsitaadi. Real 3 jõuab ta välja öelda sõnad *hakkame=nüüd`mere*, hääldades tremulandi *r* sõnas *merre* lühikesena. Kuigi Sveni ette loetav lause on intonatsiooniliselt, semantiliselt ja

süntaktiliselt lõpetamata, algatab õpetaja kohe pärast probleemallika väljaütlemist numeraaliga *kaks* paranduse (rida 4). Õpetaja parandusalgatus on analüüsiv kui elliptiline hulgafras *kaks erri*, mis määratleb probleemseks lühikeseks tremulandiga hääldatud sõna *mere* Sveni voorust. Lisaks probleemallika lokaliseerimisele annab õpetaja parandusalgatus *kaks* Svenile eksplitsiitselt infot, kuidas probleem lahendada. Real 5 viibki Sven paranduse edukalt läbi, hääldades probleemse sõna pika tremulandiga *r* (*merre*), ning jätkab tsitaadi ette lugemist.

Parandussekvents näites (35) on kiire ja vaevumärgatavaks vormistatud. Õpetaja osutab probleemile kohe pärast selle väljaütlemist, muust kõnest vaikselt, andes vormilt minimaalse vihje sobivale lahendusele. Sellisena katkestab parandussekvents võimalikult vähe parasjagu käimasolevat tegevust, ülesande ettelugemist. Teisalt aga on real 4 tegemist suure ja terava katkestusega, kuna õpetaja ei jää paranduse algatamiseks ootama potentsiaalset voorusiirdekohta, vaid algatab paranduse kohe pärast probleemallika väljaütlemist.

Sveni parandus on tehtud otsekui eneseparanduse malli järgi: muudatus viiakse läbi poole lausungi pealt. Sven parandab vea sujuvalt, asendades vigase hääldusega vormi õigea ning jätkates ette loetavat lauset poolelõigatud kohast. Kui õpetaja parandusalgatus *kaks* n-ö maha kustutada, moodustaksid Sveni ridadel 3 ja 5 öeldud kõnevoorud kokku tüüpilise kõneleja enda algatatud ja läbi viidud paranduse.⁸

Nii nagu küsilauseid ja käsklauseid, võivad ka väitlauseid olla kasutusel ühte, kindlat ülesannet täitva osana pikemas, eri funktsiooniga õpetaja parandusalgatustest koosnevas parandusprotsessis. All esitatud katkes (36) 1. klassi eesti keele tunnist lisab õpetaja sobiva lahenduseni juhtiva väite probleemallika tühistamisele (rida 6). Nii koosneb probleemilahendamise protsess näites (36) kahest erineva funktsiooniga algatusest: keelendist *ei*, mis üksnes tühistab eelmise vooru, ning väitest, mis annab konkreetse juhise, kuidas probleem parandada.

(36) 1.klass eesti keel

((Õ palus õpilastel kooris hääldada võõrnimesid äsja ette loetud tekstist))

1. Õ: haldjas (.) Γ vonn.
2. (.) ((Õ pilk klassil))
3. Õ: `ütleme `koos.
4. L1: [1 Ivonne]
5. L-d:[1 hald[2jas]
- 6.→ Õ: [2 ei,] seda `eed ei `öelda.
7. (0.4) ((Õ pilk klassil))
8. Õ: hald[3 jas?]
9. L1: [3 Ivon.]
10. Õ ja L-d: Γ vonn.
11. (.) ((Õ pilk klassil))
12. Õ: milline `siin võõras `täht on.

⁸ Selle märkuse eest olen tänulik Tiit Hennosteale.

Näite (36) real 1 ütleb õpetaja kõva häälega haldja nime äsja ette loetud tekstist (*haldjas Ivonne*) ning palub õpilastel seda koos hääldada. Lapsed hakkavad kooris õpetaja voozu kordama, alustades noomenist *haldjas*. Probleemallika autor on L1, kes alustab teistest erinevalt hoopis nimest *Ivonn*, hääldades seda täpselt kirjakujule vastavalt: *Ivonne* (rida 4). Õpetaja tühistab keelendiga *ei* probleemallika ning pakub väitlausungiga probleemile lahenduse. Väitlausung *seda`eed ei`öelda* osutab, et probleem oli nime hääldusviisis ning annab selge juhise, kuidas raskusi tekitanud nime õigesti hääldada.

Õpetaja ei märganud tõenäoliselt, kes lastest nime valesti hääldas. Kuna vastajaks oli valitud kogu klass, käsitleb õpetaja kõiki lapsi koos probleemi eest vastutavatena ning adresseerib parandamise kohustuse kõigile õpilasetele. Ülejäänud lapsed ei reageeri kohe õpetaja parandusalgatusele. Pärast parandusalgatusele järgnevat 0.4 sekundi pikkust pausi ütleb õpetaja uuesti esimese poole raskusi tekitanud noomenifraasist: *haldjas*, jättes selle sihilikult lõpetamata, et initsieerida õpilasi veelkord valesti hääldatud nime hääldama. Real 9 viib L1 õpetaja voozule peale rääkides paranduse läbi, jättes nime *Ivonne* lõpuvokaali välja hääldamata. Real 10 kordavad õpetaja ja ülejäänud lapsed kooris probleeme tekitanud nime õiget hääldusvarianti. Nime õige häälduse kordus on kaheti tõlgendatav. Ühelt poolt võib olla tegemist L1-e voozu kinnitamisega. Teisalt aga on võimalik, et õpetaja ja ülejäänud lapsed lõpetavad õpetaja 8. real algatatud lünkkuisimust, jättes L1-e pealerääkimisena öeldud paranduse tähelepanuta. Igal juhul näitab õpetaja küsimus *milline`siin võõras`täht on* (rida 12), et parandussekvents on tema jaoks edukalt lõpetatud.

6.1.6. Õpetaja viib paranduse läbi

Õpetaja võib paranduse ise läbi viia, andmata õpilasele võimalust probleemvoozu parandada. Sel juhul pakub õpetaja omalt poolt sobiva vormi, sõna vms, et õpilase teksti probleemkoht parandada. Parandus võib olla läbi viidud eksplitsiitselt, avalikult või varjatult, implitsiitselt. Esimesel juhul on parandamine kui tegevus suhtluslikult esile tõstetud, parandussekvents moodustab teksti pinnal nähtava lõigu. Teisel juhul on parandamine peidetud mõne muu tegevuse sisse. Siis viiakse küll parandus läbi, kuid parandussekvents ei ole teksti pinnal nähtav. Parandamist kui niisugust ei ole suhtluslikult esile tõstetud. Parandus on läbi viidud teise tegevuse käigus, otsekui möödaminnes, mõne muu tegevuse sisse sulatatult. Gail Jefferson (1987) on nimetanud niisuguseid parandusi varjatud parandusteks (*embedded correction*).

6.1.6.1. Eksplitsiitne parandus (*overt repair*)

Varasemad argivistluste uuringud on näidanud, et vestluskaaslane pehmendab sageli oma parandust läbi viivaid vooze, näiteks kasutab erinevaid ebakindlust väljendavaid markereid või leevendab paranduse mõju nalja abil (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 378–379).

Analüüsitud eesti algkoolitundide materjalis viis aga õpetaja enamiku parandustest läbi pehmendavate vahenditeta. Vormistuselt jagunevad õpetaja parandused uuritud materjalis kolme rühma.

- Enamikul juhtudest (25 näidet) asendas õpetaja probleeme tekitanud fraasi sobivaga, lisamata uuele variandile mingisuguseid parandusele osutavaid markereid. Siis vormistas õpetaja parandust läbi viiva voo asendatava fraasina (*ˆtali ˆALAD, kahekümne*). Ühel juhul viis õpetaja paranduse läbi ainuse 2. isiku imperatiivi vormis (*ütle ˆvoodeid*).
- Teiseks võis õpetaja parandusele eelneda eelmise voo tühistamine (*ei ˆkolm, ei=ˆtalve ˆtalve*, 3 näidet).
- Kõige vähem leidis uuritud materjalis parandusi, mida õpetaja pehmendas, lisades parandusele ebakindlusele osutavaid markereid (*ˆtegelikult nad vist tulid ˆüsna ˆrõõmsalt sinna ˆkohale, mt (.) ˆlumi=vast vel ei=ˆolnud*, 2 näidet).

Katke (37) 1. klassi eesti keele tunnist esindab tüüpilist õpetaja algatatud ja läbi viidud parandussekvents, kus õpetaja asendab probleemallika õige variandiga, lisamata parandusele osutavaid ja/või pehmendavaid markereid.

(37) 1. klass eesti keel

((Õ palus Kristinal ette lugeda teksti Eesti vabariigi aastapäeva kohta))

1. Kristina: @ˆsinine ˆmust=ja ˆvalge, (.) ˆkaunistagu ˆEestimaad.@
2. (0.4)
3. Kristina: @oli ˆkaksikümmend ü-@=
- 4.→ **Õ: =kahekümne**
5. Kristina: @ˆoli ˆkahekümne=ˆneljas ˆveebuar? (.) ˆEesti ˆVabariigi
6. ˆsünnipäev.@

Näites (37) on probleemallikas real 3, Kristina pooleli jäetud järgarvuga verbi-fraas *oli ˆkaksikümmend ü-*. Õpetaja ei lase Kristinal lause lugemisega jätkata, vaid parandab Kristina voo otsa rääkides seal leidunud vea esimesel võimalusel (rida 4). Õpetaja viib paranduse läbi kohe, kui juba välja öeldud osa Kristina voo ees võimaldab ennustada, et see sisaldab probleemi: järgarvu kümnendi osa oleks pidanud olema nominatiivi asemel genitiivis. Real 5 kordab Kristina õpetaja parandatud genitiivivormi ning jätkab sujuvalt teksti ette lugemist.

6.1.6.2. Varjatud parandus

Uuritud algkoolitundide materjalis esinesid õpetaja varjatud parandused nii nagu parandusalgatusedki koolitunni kolmiksekvents kolmandas voo, kus õpetaja hindas õpilase vastust oma küsimusele või direktiivile. Kõigil juhtudel (14 näidet) kordas õpetaja õpilase vastust pisut muudetud kujul (muutes näiteks hääldust, õpilase vastuse morfoloogilist vormi, kasutatud terminit) ning hindas saadud vastuse seejärel õigeks. Sel moel peitis õpetaja parandamise teise tegevuse, info vastuvõtu tähistamise sisse. Niisugused modifitseeritud kordused

täidavad avalikult info vastuvõtuteate rolli, mille varjus õpetaja parandab õpilase eelmises voorus olnud probleemi.

Varjatud parandus on näiteks all esitatud emakeeletunnikatkes (38), kus õpetaja eesmärk on harjutada võõrtähti, sealhulgas võõrapäraste nimede hääldamist.

(38) 1.klass eesti keel

((Õ seisab klassi ees oma laua juures ja näitab õpilastele pabereid, kuhu on suurelt kirjutatud võõrapärased nimed äsja koos loetud tekstist))

1. Õ: [kes `seda oskab `lugeda.]
[[((Õ näitab uut paberit))]]

2. (0.8)

3. Õ: `Urm?

4. Urm: G`uua.

5.→ Õ: Gu`aa. (.) õ:ige.

Näites (38) hääldab vastama valitud poiss Urm paberile kirjutatud nime *Gua* rõhuga esisilbil, nii et vokaal *u* pikeneb. Õpetaja aga kordab Urmi öeldud nime, rõhutades selle viimast silpi ja pikendades vokaali *a* nimes *Gua*. Selle korduse puhul ei ole kindlasti tegemist eksplitsiitselt parandust algatava kordusega (vt ptk 6.1.2.2). Pigem täidab õpetaja kordus info vastuvõtuteate rolli, mille varjus õpetaja parandab vigase häälduse. Nimetatud tõlgendust kinnitab ka asjaolu, et õpetaja hindab seejärel Urmi vastuse keelendiga *õige* sobivaks.

6.1.7. Kokkuvõte

Käesoleva peatüki eesmärk oli anda ülevaade verbaalsetest konstruktsioonidest, mida õpetaja analüüsis eesti algkoolitundides paranduse algatamiseks ja läbi viimiseks kasutas. Tabel 2 annab ülevaate kõigist uuritud materjalis leidunud õpetaja verbaalsetest parandusalgatustest ja parandustest.

Tabel 2. Õpetaja verbaalsed parandusalgatused ja parandused eesti algkoolitundide korpuses

TÜÜP/Vorm	Konkreetne vormistus	Näide	Arv
PROBLEEMILE OSUTAMINE			
Küsilausung	Eriküsilausung		
	<i>mida</i>	<i>mida</i>	2
	<i>mis</i>	<i>mis</i>	1
	<i>ah</i>	<i>ah</i>	1

TÜÜP/Vorm	Konkreetne vormistus	Näide	Arv
	vooru suunamine teisele õpilasele (nimetamine)	<i>Evelin</i>	5
PROBLEEMI LOKALISEERIMINE			
Käsklausung	sg 2. pöördes imperatiiv	<i>ole= `ea `võtame selle järgarvu `uuesti</i>	5
Küsilausung	Eriküsilausung		
	küsisõna+eelmise vooru (osaline) kordus	<i>L: kas=seda `lugu ka. Õ: `mis lugu.</i>	3
	<i>mis sõna see on</i>	<i>mis sõna see on</i>	1
	lünk küsimus	<i>`telekas=on?</i>	2
	Üldküsilausung		
	intonatsiooniliselt markeeritud probleemkoha kordus	<i>L: on `pähhlid vist. Õ: @pähhlid.@ kus=on</i>	8
	kordus+ arvad/arvad sina	<i>tali`jalatsid arvad `sina</i>	2
TÕLGENDAMINE			
Deklaratiivlausung	deklaratiivlausung verbi- või noomenifraas	<i>Erki=on=sinu=`vend, ostsite, kaelkirjaku</i>	11
Küsilausung	<i>et + tõlgendus+(jah)</i>	<i>et ikka `salaja `mängida veel vaikselt jah</i>	4
	<i>tõlgendus+jah</i>	<i>sul=oli `tore `päev=sis vanaema=juures=jah</i>	1
TÜHISTAMINE			
Küsilausung	Üldküsilausung		
	partikkel <i>kas</i>	<i>kas kaelkirjakust`oli tänases loos juttu</i>	20
	inversioon	<i>`on=sul `igal `pildil</i>	4
	Eriküsilausung		

TÜÜP/Vorm	Konkreetne vormistus	Näide	Arv
	kogu eelmise voo- sisu probleemseks määratlev eriküsimus	<i>aga= `kus= seal `kolm oli.</i>	6
Väitlausung	eitav keelend/ eitav verbifraas	<i>ei</i> <i>ei ole õige</i>	17
	eitav keelend+ väitlausung	<i>e:i?`kõrvasid on rohkem</i>	9
LAHENDUSENI JUHTIMINE			
Küsilausung	eriküsilausung	<i>a `miks `kuus `teis:t kui</i> <i>`vähendaja on `kuus</i>	24
	üldküsilausung	<i>aga=ma=`arvan=et`</i> <i>üksi kas `tohib `väike</i> <i>`laps `metsa `minna</i>	2
	lünkvihje	<i>se=`tähendab `vastus</i> <i>`läheb ((Õ liigutab kätt</i> <i>õhus mööda mõttelist</i> <i>joont edasi))</i>	8
Käsklausung	sg 2. isiku imperatiiv	<i>pane=sinna `sõnu `juurde</i> <i>päikesele</i>	37
	pl 1. isiku imperatiiv	<i>ütleme `ainult</i> <i>`need `sõnad mis=ta</i> <i>`Triin ütles `päikesele jah</i>	5
Väitlausung	noomenifraas	<i>`alumine rida</i>	9
	<i>aga+</i> deklaratiivlausung	<i>aga ma=i kuulnud zzi ees</i>	7
	deklaratiivlausung	<i>`üks `sõna=jäi `vahele</i>	25
PARANDAMINE			
Eksplitsiitne parandus	asendus ilma parandusele osutavate markeriteta	<i>kahekümne</i>	25
	sg 2. isiku imperatiiv	<i>üttele `voodeid</i>	1
	ei+parandus	<i>ei `kolm</i>	3
	parandus+vast, vist	<i>`lumi=vast vel ei=`olnud</i>	2

TÜÜP/Vorm	Konkreetne vormistus	Näide	Arv
Varjatud parandus	kordus	<i>Urm: G`uuu. Õ: Gu`aa. õ:ige.</i>	14
Kokku			264

Üldistavalt saab väita, et Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi (1977) postuleeritud eneseparanduste eelistussüsteem funktsioneerib ka uuritud algkoolitundides (vt samalaadsete tulemuste kohta McHoul 1990: 374–375, Tykkyläinen 2005: 134). Kõige enam leidis analüüsitud materjalis õpetaja algatatud ja õpilase läbi viidud parandusi (219 juhtu), õpetaja algatatud ja läbi viidud parandused olid vähemuses (45 juhtu). Ka õpilast lahenduseni juhtivate konstruktsioonide kasutamine näitab õpetaja taotlust, et õpilane jõuaks ise sobiva lahenduse sõnastamiseni.

Samas leidis uuritud algkoolitundide materjalis eesti argisuhtlusega võrreldes enam vestluskaaslase (õpetaja) läbi viidud parandusi. Eesti argivestlustes moodustasid vestluskaaslase parandused 11% kaaslase algatatud paranduste koguarvust (Strandson 2000), analüüsitud eesti algkoolitundide korpuses aga vastavalt 17%. Enamasti olid õpetaja parandused eksplitsiitsed – õpetaja asendas probleeme tekitanud fraasi sobivaga, lisamata uuele variandile mingisuguseid parandusele osutavaid ja/või seda pehmendavaid markereid, mida tehakse näiteks argisuhtluses (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977). Vähem leidis õpetaja varjatud parandusi, kus õpetaja peitis paranduse muu tegevuse sisse.

Tabel 2 näitab, et õpetaja parandusalgatused jagunesid uuritud eesti algkoolitundides selle järgi, kas ja kuidas parandusalgatus probleemkoha määratleb ning kas ja kuidas õpetaja parandusalgatus õpilast sobiva lahenduseni juhhib laias laastus järgmistesse rühmadesse.

- Esimese rühma moodustavad parandusalgatused, mis üksnes osutavad probleemile õpilase tekstis, kuid ei määratle probleemkohta täpsemalt. Niisugused parandusalgatused kuulutavad probleemseks kogu eelmise vooru. Vormilt olid tervele eelmisele voorule laienevad parandusalgatused küsisõnad *mida* ja *mis* ning küsipartikkel *ah*. Ka nimetamisega uue vastaja valik ei lokaliseeri täpset probleemkohta.
- Teise rühma kuuluvad probleemlikat lokaliseerivad parandusalgatused, mis olid suuremalt jaolt vormistatud küsilauseingina, vähem leidis väitlauseingeid. Eriküsilauseingina vormistatud parandusalgatused on jaotatavad kaheks. Esiteks, konstruktsioonideks, kus probleemlikat lokaliseerib küsisõna, pikem küsimus või küsisõna ja eelmise vooru (osaline) kordus. Teiseks võis õpetaja juba alustatud lausungi grammatiliselt, süntaktiliselt, semantiliselt ja intonatsiooniliselt pooleli jätta. Niisugusel juhul tähistas raskuskohta lünk õpetaja alustatud konstruktsioonis. Omaette rühma probleemlikat lokaliseerivate parandusalgatuste seas moodustavad probleemkoha kordused.
- Eraldi rühma kuuluvad õpetaja tõlgendustepanekud õpilase eelmis(te) voorude kohta, mis ootavad vastuseks kas õpetaja pakutud propositsiooni

kinnitamist või ümberlukkamist. Õpetaja tõlgendusettepanekud olid vormilt deklaratiivlausungid ja noomeni- või verbifraasid, millele võis eelneda partikkel *et* ja/või järgneda partikkel *jah*.

- Õpetaja võib eelmise voo tühistada, osutades eksplitsiitselt, et selles oli viga. Veale osutamiseks kasutas õpetaja eitavat keelendit või eitavat verbi-fraasi, millele võis olla lisatud vastavasisuline väide. Lisaks osutas õpetaja eelmises voo olevale veale partikliga *kas* või verbi inversiooniga vormistatud üldküsimumusega.
- Omaette rühma moodustavad parandusalgatused, mis lisaks raskuskoha lokaliseerimisele annavad vihjeid, missugune oleks sobiv lahendus probleemile. Õpilast soovitud lahenduseni tüüriavad parandusalgatused olid vormistatud nii küsi-, väit- kui käsklausungitena.

Õpetaja kasutas uuritud algkoolitundide materjalis argivestluste ja muud tüüpi ametlike situatsioonidega võrreldes eripäraseid parandust algatavaid konstruktsioone. Argivestluses ja muud tüüpi ametlikes situatsioonides on valdavad probleemi olemasolule osutavad ja/või probleemallikat lokaliseerivad parandusalgatused (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Sidnell 2010; vt eesti keele kohta Strandson 2000, 2001, 2002, 2006; Hennoste jt 2005a, 2005b). Niisugused parandusalgatused – probleemallikat grammatiliselt ja semantiliselt määratlev küsimus, probleemallika kordus, lünk-küsimus, eelmis(te) voo(de) tõlgendus – ei puudunud ka uuritud algkoolitundidest, kuid need olid ülejäänud parandust algatavate konstruktsioonidega võrreldes selges vähemuses, moodustades 19% õpetaja parandusalgatustest. Lisaks algatas õpetaja paranduse eripärase konstruktsioonidega, nagu näiteks eelmist voo tühistav *kas*-küsimus või õpilast soovitud lahenduseni juhtiv küsi-, käsk- ja väitlausung, mida argisuhtlusel põhinevad parandusalgatuste tüpoloogiad tavaliselt ei käsitle. Eripäraseid parandust algatavad konstruktsioonid tulenevad peamiselt kahest põhjusest.

Esiteks, koolitunnis on paranduse algatamine seotud veaga eelmises voo, mitte kuulmis-, arusaamis- või muu probleemiga nagu enamasti argivestluses. Veale osutavad parandusalgatused olid uuritud materjalis pööratud polaarsusega *kas*-küsimus ja eriküsimus, mis ootasid vastuseks kogu õpilase eelmises voo öeldud propositsiooni tühistamist ja/või paranduse läbiviimist, ning eitavad väitlausungid. Siinkohal on oluline nimetada, et nii eitavaid väitlausungeid kui pööratud polaarsusega *kas*-küsimusi kasutatakse eelmises voo oleva vea tühistamiseks ka argivestluses (vt ptk-dest 4.3.3 ja 6.1.4). Paistab, et nimetatud konstruktsioonid on reserveeritud just eelmises voo olevale veale osutamiseks. Viga probleemi põhjusena tuleb aga esile eelkõige just koolitunnis, mitte argivestluses.

Samuti on tähenduslik, missuguseid argisuhtluses käibel olevaid konstruktsioone õpetaja ei kasutanud. Näiteks eesti argisuhtluses võivad kordusele lisanduda partiklid *vä*, *võ*, *või*, *jah* (Strandson 2000, 2001, 2002; Hennoste jt 2005a). Uuritud algkoolitundides aga lokaliseeris õpetaja probleemallika üksnes intonatsiooniliselt markeeritud kordusega, millele ta küsipartikleid ei lisanud. Selliselt vormistatud kordustega reageeris õpetaja veale eelmises voo. Argisuhtluses

kasutatavate erinevate partiklitega vormistatud korduste põhjusena on aga viga eelmises voorus pigem marginaalne. On võimalik, et küsipartiklitega konstruktsioonid, nagu kordus+*jah*, kordus+v*ä*, *võ*, *või*, ei sobi põhimõtteliselt veale osutamiseks. Sel moel saab vormistuse alusel tõmmata piiri veaga tegelevate korduste ja muude korduste vahele.

Teisalt väärrib rõhutamist, et enamik argivestlusega samasugustest parandust algatavatest konstruktsioonidest ei reageerinud veale eelmises voorus, vaid olid põhjustatud kuulmis- või arusaamisprobleemist. See lisab kinnitust väitele, et veaga tegelevad parandusalgatused võivad olla vormistatud teisiti kui muude probleemide tõttu algatatud parandused. See väide peab kindlasti paika tendentsina, mitte range reeglina. Näiteks uuritud algkoolitundides kasutas õpetaja kuulmisprobleemile osutamiseks enamasti avatud tüüpi parandusalgatust. Samas leidis materjalis ka näide, kus avatud tüüpi parandusalgatuse põhjustas viga õpilase vastuses.

Teine võrdsete osalejatega argisuhtlusest erinevate parandusalgatuse põhjus on õpetaja nn eksamiküsimused, millele ta ise vastust teab (Sinclair, Coulthard 1975; Mehan 1979). Saanud õpilaselt niisugusele küsimusele probleemse vastuse, kasutab õpetaja mitmesuguseid keelelisi võtteid, et õpilast õige vastuse sõnastamiseni juhtida (McHoul 1990: 355). Just see seletab sobiva lahenduseni juhtivate parandusalgatuste – eriküsimuste, *kas*-küsimuste, lünkvihtjete, väit- ja käsklausungite – olemasolu uuritud algkoolitundides.

Ilmselt on eripärased algatustüübid otseses seoses ühe osapoole (käesolevas uurimuses õpetaja) rollilise ja episteemilise üleolekuga antud kontekstis.⁹ See tõttu ei saa väita, et eelmist vooru tühistavad ja lahenduseni juhtivad parandusalgatused on ainult koolitunnile omased. Pigem on koolitund situatsioonitüüpe, kus nimetatud algatused osalejate selge rollijaotuse ja situatsiooni enda seatud piirangute tõttu selgelt esile tulevad. Lõpetuseks saab väita, et koolitundides on parandusmehhanismi kasutamine kohandatud õpetamise ja õppimise situatsiooniga, antud situatsiooni institutsionaalse eesmärgiga. Parandusalgatuste erinev vorm argivestlustega võrreldes tuleneb õpetamissituatsiooni eripärast (vt ka Mazeland 1987, McHoul 1990, Seedhouse 2007).

6.2. Õpetaja mitteverbaalsed parandusalgatused

Käesolevas peatükis on keskendutud sekventsile, kus õpetaja ei algata verbaalselt parandust, kuid ometi tõlgendab õpilane oma äsja öeldud teksti probleematisena ning parandab ennast. Kui võtta arvesse ainult sõnade abil sooritatud tegevus, siis järgneb sellisel juhul sageli probleemvoorule paus, misjärel kõneleja parandab probleemallika. Niisugune parandus leidub näites (39) real 9.

(39) 1. klass matemaatika

5. Õ: ee `kaheksa=pluss=`neli.

6. (1.0)

⁹ Autor on tänulik Leelo Keevallikule vastavasisulise märkuse eest.

7. Aliise: >kolmteist.<
8. → (0.6)
9. → Aliise: >kaksteist.<

Näidet (39) on võimalik mitmeti tõlgendada. Esimene võimalus on käsitleda real 9 olevat asendust *kaksteist* kui pausile järgnevat eneseparandust. Sellisel juhul oleks tegemist kõneleja algatatud ja tema enda läbi viidud eneseparandusega (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Sidnell 2010). Teine võimalus on vaadelda parandust kui vestluskaaslase algatatud ja kõneleja läbi viidud eneseparandust, mille vallandas paus voorusiirdealal. Kolmas variant on, et õpetaja mitteverbaalne tegevus pausi ajal algatas paranduse. Seda võimalust ei saa näite (39) puhul ei kinnitada ega ümber lükata, kuna suhtlejate mitteverbaalset käitumist ei ole transkriptsioonis kajastatud.

Kaks viimast tõlgendusvarianti tõstatavad silmast-silma suhtlust analüüsides põhimõttelise küsimuse: kas paranduse algatamise vahendiks on voorusiirdealal olev paus, mida paranduse algataja tõlgendab liiga pikana, või on paranduse algatamise vahendiks hoopis partneri mitteverbaalne tegevus probleemlikale järgneva pausi ajal?

Voorusiirdeala kestusel ei ole kindlaid piire. Oluline on, et kui vooruvahetust ei toimu, võib varem kõnelenu rääkimist jätkata, s.o vooru enda kätte tagasi võtta. Erinevad argivestluste vestlusanalüütilised uurimused on näidanud, et paus voorusiirdealal võib osutada, et tulemas on mitte-eelistatud voor (Pomerantz 1984, Schegloff 2007). Ei ole üks-üheselt selge, kui pikka pausi voorusiirdekohas tajuvad suhtlejad eelmise vooruga seotud probleemidele osutavana. Siiski, inglise argisuhtluse uuringud on näidanud, et markeerimata, n-ö normaalne paus voorusiirdekohas on üks löök (*one beat of silence*): just nii kiiresti või kiiremini sõnastatakse üldiselt eelistatud vastused (Schegloff 2007: 67)¹⁰.

Maija Kalin (1995: 64–66) on näiteks emakeeles ja võõrkeeles kõnelejate omavahelist suhtlust uurides saanud tulemuse, et 3-sekundilised ja pikemad pausid voorusiirdealal on suhteliselt haruldased.

Hille Pajupuu (1995) on leidnud, et spontaansetes eestikeelsetes raadio-dialoogides on keskmine pausi pikkus voorusiirdealal 0.8 sekundit. Voorusiirdeala pauside pikkuse kohta eestikeelse suhtluse muudes situatsioonitüüpides mulle teadaolevalt andmed puuduvad. Tartu Ülikooli suulise eesti keele korpuse põhjal on küll tehtud statistika pauside pikkuse kohta argi- ja avalikes situatsioonides, mille kohaselt argisuhtluses on 86,5% pausidest kuni 1 sekundi pikkused ning avalikus suhtluses moodustavad kuni 1 sekundi pikkused pausid 85% pauside koguarvust (Hennoste 2000b: 2024). Nimetatud statistika ei ütle aga midagi pauside asukoha ja pikkuse seose kohta.

Ka koolitunnisuhtlust käsitlevad uurimused on näidanud, et pausid voorusiirdealal, täpsemalt koolitunni kolmiksekvents kolmandale voorule, s.o õpetaja

¹⁰ Schegloff on selgitanud, et markeerimata, n-ö normaalne paus voorusiirdealal on üks löök (*beat*). Järgmine kõneleja ootab tavaliselt just nii kaua, enne kui oma vooruga alustab. Ühe löögi vaikuse sisse mahub umbes ühe silbi jagu kõnet. Seetõttu saab lööki ja silpi seostada, kuigi Schegloff neid samaväärsena ei analüüsi (Schegloff 2000a: 51–52).

reaktsioonile eelnevad pausid võivad osutada, et miski õpilase vastuses oli õpetaja seisukohalt problemaatiline. Teisisõnu, pausid õpetaja reaktsiooni ees võivad osutada, et tulemas on mitte-eelistatud voor (Macbeth 2004, McHoul 1990, Margutti 2004, Kääntä 2010, Hellermann 2003).

Käesoleva peatüki fookus on õpetaja mitteverbaalsel tegevusel õpilase probleemvoorust ja paranduse läbiviimise vahel oleva pausi ajal.

Mind huvitavad küsimused on järgmised.

- Kas ainult paus töötab analüüsitava algkoolitundide materjalis parandusalgatusena? Teisisõnu: kas analüüsitavates näidetes on paranduse algatamise vahendiks paus või hoopis õpetaja mitteverbaalne tegevus pausi ajal?
- Mida teevad suhtlejad paranduse läbiviimisele eelnenud pauside ajal?
- Kas pauside ajal tehakse parandussekvents edasiviimiseks midagi mitte-verbaalselt? Kui jah, siis mida ja kuidas?

6.2.1. Pealiigutus parandusalgatusena

Vaatame uuesti eespool esitatud näidet (39), kus õpetaja sõnaline parandusalgatus puudub, kuid õpilane asendab pärast valele vastusele järgnevat pausi selle õigega. Seekord on transkriptsiooni lisatud info õpetaja mitteverbaalsest käitumisest. Analüüsi selguse huvides on parandussekvents esitatud koos sellele eelneva küsimus-vastus-sekventsiga.

(39p) 1. klass matemaatika

((Õ palus Sannal, Paulal ja Aliisel klassi ette pingiridade vahele tulla, et arvutamismängus osaleda. Esimesena Õ öeldud arvutustehtele õigesti vastanu saab astuda sammu võrra edasi. Valesti vastanu peab astuma sammu tagasi. Õ seisab kogu sekvents ajal akna ääres, mõlemad käed seljale asetatud))

1. Õ: [ö:heksa=pluss=`kuus.]
[[((Õ pilk tüdrukutel))]]
2. (.) ((Õ pilk tüdrukutel, tüdrukute pilk enda ees))
3. Sanna, Paula, Aliise: [> viis`teist.<] ((läbisegi))
[[((Õ pilk tüdrukutel, tüdrukute pilk enda ees))]]
4. (0.6) ((Õ pilk tüdrukutel, naeratab kergelt; Paula ja Aliise pilk Õ-l, Sanna pilk enda ees))
5. Õ: [ee `kaheksa=pluss=`neli.]
[[((Õ pilk tüdrukutel, Sanna, Paula ja Aliise pilk enda ees))]]



6. (1.0) ((Õ pilk tüdrukutel, tüdrute pilk enda ees))
7. Aliise: [>kolmteist.<]
[((Aliise pilk Õ-l, Õ pilk Aliisel))]
8. → (0.6) ((**Õ pilk Aliisel, pöörab pead pisut viltu, vasakult paremale; naeruse näoga**, seisab endiselt käed seljal, Aliise pilk Õ-l))]
9. Aliise: [>kaksteist.<]
[((Õ hoiab pead pisut viltu; asendis, kuhu ta selle real 8 pööras, naeruse näoga, Õ pilk Aliisel, Aliise pilk Õ-l))]
10. (.) ((Õ liigutab pea tagasi paremale, hakkab keha tahvli suunas keerama))

Näites (39p) on esitatud võrdluseks kaks järjestikust sekvents: üks selline, kus õpilane ütles õige vastuse; teine selline, kus õpilase vastus õpetaja küsitud arvutustehele oli vale. Real 1 algatab õpetaja tehtega *õ:heksa=pluss=kuus* esimese sekvents. Tehte küsimise ajal seisab ta tahvli juures akna kõrval, mõlemad käed seljale asetatud, pilk pingiridade vahel seisvatel tüdrukutel. Kirjeldatud asend ja pilgu suund säilivad kogu sekvents vältel: õpetaja ei muuda kehaasendit ega pilgu suunda ajal, mil tüdrukud kooris 3. real õige vastuse ütlevad. Pärast vastuse sõnastamist on potentsiaalne õpetaja kolmanda reaktsioonivooru koht. Õpetaja ei haara voo, et verbaalselt vastusele reageerida: vastusele järgneb 0.6 sekundi pikkune paus, mille ajal õpetaja kehaasend ja pilgu suund ei muutu. Niisiis, õpetaja ei tee pärast 3. real saadud õiget vastust ei verbaalselt ega mitte-verbaalselt midagi, et vastust hinnata. Samas Paula ja Aliise pilgu liikumine õpetajale real 4 näitab, et nad ootavad õpetajalt reaktsiooni.

Real 5. algatab õpetaja tehtega *kaheksa=pluss=neli* uue sekvents, mis ühtlasi näitab, et eelmisele küsimusele 3. real saadud vastus rahuldab teda. Küsimusele järgneb paus, mille jooksul õpetaja seisab endiselt kehaasendit ja pilgu suunda muutmata. Real 7 pakub Aliise tehele *kaheksa pluss neli* vale vastuse: *kolmteist*, pöörates pilgu õpetajale, et näha õpetaja reaktsiooni pakutud vastusele. Vastusele järgneb sama pikk paus kui eelmisele, õigele vastusele. Õpetaja ei muuda pausi ajal kehaasendit. Küll aga ta teeb ta väga väikese liigutuse peaga, pöörates pead pisut vasakult paremale, otseasendist viltusesse asendisse. Õpetaja hoiab seejuures pilku Aliisel ning naeratab kavala näoga.

Peažesti sooritamise ajal õpetaja ja Aliise pilgud kohtuvad. Seejärel parandab Aliise 7. real valesti öeldud vastuse. Pärast seda, kui Aliise on õige vastuse

välja öelnud, pöörab õpetaja pea tagasi otseks ning hakkab midagi tahvli servalt võtma (rida 10).

Analüüsitud vestluskatke (39p) näitab, ainuüksi paus ei pruugi töötada parandusalgatusena: nii õigele kui valele vastusele järgnes sama pikk paus. Ka oli õpetaja kehaasend ja pilgu suund mõlema pausi ajal sama.

Miks tõlgendas Aliise 8. real olevat pausi ja õpetaja tegevust selle ajal parandusalgatusena, kuid 4. real olevat pausi mitte?

Ainukeseks salvestuse vaatamisel tuvastatud Aliise tõlgenduse aluseks olevaks võimalikuks kriteeriumiks saab olla õpetaja näoilme muutus tõsisest naeratavaks ning väike pealiigutus vasakult paremale, mis saavutas oma haripunkti pausi lõpuks real 8 ning püsis seal ajal, mil Aliise paranduse läbi viis (rida 9). Kohe pärast seda, kui Aliise vale vastuse õigega asendas, liigutas õpetaja pea tagasi asendisse, kust ta pealiigutust alustas.

Ülal analüüsitud näites (39p) ei algatanud paus üksi parandust. Oluline oli pausi täitev väike pea abil tehtud žest, pea liigutamine vasakult paremale; mis andis õpilasele märku, et tema äsja välja öeldud voor oli problemaatiline, ümbertegemist vajav. Peažest töötas esitatud näites (39p) avatud tüüpi parandusalgatusena (Drew 1997: 69): s.o parandusalgatusena, mis raskusi tekitanud kohta eelpool kõnelenu tekstis ei määratle, vaid laieneb tervele probleemvoorule. Näide on analüüsitud algkoolitundide korpuses ainus parandussekvents, mille õpetaja algatab ainult pea liigutamise abil ning seetõttu ei saa üldistavaid järeldusi nimetatud žestist kui avatud tüüpi parandusalgatusest teha. Siiski, Mi-Suk Seo ning Irene Koshik (2010: 2221) on korealastest täiskasvanud õppijate inglise keele tunde analüüsides jõudnud tulemuseni, et nii õpilased kui õpetaja võivad kasutada avatud tüüpi parandusalgatusena kaht pea abil tehtud žesti. Esimene variant on selline, kus paranduse algataja kallutab ülakeha probleemallika autori suunas ja viib pea pisut ettepoole. Teise žesti puhul pöörab paranduse algataja pea pisut küljele kaldu.

6.2.2. Uuele vastajale osutav žest parandusalgatusena

Uuritud eesti algkoolitundides leidub lisaks selliseid näiteid, kus õpetaja valib pärast raskuskoha väljaütlemist osutava žesti abil järgmise kõneleja, et see probleemi lahendaks. Põhimõtteliselt on sellisel juhul tegemist huvitava, koolitundidele spetsiifilise parandusmehhanismi trajektoori muutmisega. Kui üks õpilane satub oma voo sõnastamisega raskustesse, initsieerib õpetaja parandust läbi viima teist õpilast. Niisugust paranduse trajektoori on nimetatud õpetaja algatatud teise õpilase läbi viidud paranduseks (vt täpsemalt ptk-st 4.1). Samasuguse funktsiooniga on ka nimetamisega uue õpilase valimised (vt ptk-st 6.1.1.2).

Parandusalgatuse tüübilt on tegemist avatud tüüpi parandusalgatusega, mis annab teada probleemist eelmises voorus, kuid ei lokaliseeri raskuskohta. Eri-nevalt eelmises alapeatükis 6.2.1 kirjeldatud peažestist muudab uuele vastajale

osutav žest paranduse trajektoori õpetaja algatatud probleemlika välja öelnud õpilase parandusest õpetaja algatatud teise õpilase läbi viidud paranduseks.

(40) 3. klass matemaatika

1. Õ: [ee kaks`kümmed jagatud `kümne.]
[(((Õ seisab pingiridade ees, parem käsi rusikas oma kõhu vastas, vasak käsi all küljel)))]
2. (0.6) ((lapsed tõstavad kätt, Õ osutab parema käega Rivole))



3. Rivo: [kümme.]
[(((Õ osutab parema käega Rivole)))]
4. → (.) ((Õ osutab parema käega Janele))



5. Sten: [õpt]
[(((osa lapsi tõstab kätt, Õ osutab parema käega Janele)))]
6. Sten: [1mmmm]
7. Jane: [1kaks.]
[1((Õ osutab parema käega Janele)))]
8. (.) ((Õ tõmbab osutava käe enda kõhu juurde, noogutab; Jane alustab oma pinki istumist))
9. Õ: [õige?]
[(((Õ noogutab)))]
10. Sten: [näh]
11. (0.4) ((Jane istub))

Tunnikatkes (40) ütleb vastama valitud õpilane Rivo õpetaja küsitud jagamistehtele vale vastuse. Õpetaja osutab seejärel kohe järgmisele õpilasele, Janele, kes pakub õige vastuse, mida õpetaja kinnitab.

Näide (40) illustreerib, et parandussekvents käik koolitunnis võib põhimõtteliselt erineda parandussekvents kulust argivestluses, kus probleemallika väljaütlejale jäetakse enamasti õigus probleem lahendada (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 377). Osutamise abil teise vastaja valikuga arvab aga õpetaja probleemallika autori probleemi lahendajate seast välja. Õpetaja kasutab oma institutsionaalset õigust valida voorusiirdekohas järgmine kõneleja (McHoul 1978) ning rakendab selle õiguse parandussüsteemi teenistusse.

6.2.3. Probleemi lahendusele osutav žest parandusalgatusena

Parasjagu kasutatavad esemed mängivad koolitunnisuhtluses olulist rolli. Õpetaja võib vajada tunni läbiviimiseks ja oma pedagoogiliste eesmärkide saavutamiseks tekstilehti, tahvlit, grafoprojektorit, kaardikeppi, arvutuspulkasid, pilte, skeeme, jooniseid jms. Nii muutuvad materiaalsed esemed ja objektid otsekui suhtlusruumi osaks: nad haaratakse suhtlusprotsessi, neid kasutatakse suhtlus-tegevuste läbiviimiseks.

Analüüsime järgmisena katket (41) 1. klassi matemaatikatunnist, kus õpetaja kontrollib lahenduskäiku, mida õpilased 10st suuremate arvude liitmisel järgivad. Abivahendina kasutab ta juba kirjalikult vormistatud tehteid koos õigete vastustega, mille ta grafoprojektoriga tahvlile kuvab. Õpetaja seisab situatsiooni ajal tahvli ees, kaardikepp käes.

(41) 1. klass matemaatika

((Õ palus eespool Aliisel kirjeldada kõva häälega tehte 9+5 lahenduskäiku, Aliise võtab allpool lahenduse kirjelduse tulemusi kokku))

1. Aliise: [‘õheksa=pluss `neli=on `sama]

[[((Õ seisab tahvli ees, hoiab mõlema käega kaardikepist, pilk Aliisel))]]



2. (0.6) ((Õ seisab klassi ees, hoiab mõlema käega kaardikepist, pilk Aliisel))

3. Aliise: [‘õheksa=pluss `viis on=`sama (.) `mis eq (.)]

- [[((Õ seisab tahvli ees, hoiab mõlema käega kaardikepist, pilk tahvlil, noogutab))
4. (.) ((Õ seisab tahvli ees, hoiab mõlema käega kaardikepist, pilk Aliisel))
5. Aliise: [1`kümme=pluss=][2`neli (.) * `on: (.) `viis `teist. *]
 [1((Õ seisab klassi ees, hoiab mõlema käega kaardikepist, pilk Aliisel))]
 [2((Õ seisab klassi ees, hoiab mõlema käega kaardikepist, pilk tahvlil))]
6. → **(0.6) ((Õ osutab kaardikepp paremas käes tahvlile kuvatud tehtele, pilk tahvlil))**



7. Aliise: [3`neli[4teist.]
 [3((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, pilk tahvlil))]
 [4((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, pilk tahvlilt ära, enda ette))]
8. (.) ((Õ võtab kaardikepi tahvlilt, lõpetab kaardikeppi mõlemas käes hoides))

Näite (41) 1. real alustab Aliise lahenduskäigu kirjelduse kokkuvõtmist vigaselt, kuna tehe, mida ta kirjeldas, oli $9+5$. Real 2 on 0.6 sekundi pikkune paus, misjärel Aliise vormistab eneseparanduse, asendades väära tehte õigega. Et 3. real on tegemist Aliise enda algatatud eneseparandusega, mitte õpetaja algatatud eneseparandusega, näitab õpetaja mitteverbaalne käitumine: õpetaja on tehte ütlemise algusest saadik seisnud tahvli ees, hoidnud mõlema käega kaardikepist ning vaadanud Aliise suunas. Mitte miski tema asendis ega näoilmes ei viita, et ta tuvastas Aliise 1. real öeldud sõnades probleemi. Alles real 3, kui Aliise on eneseparandust läbi viimas, vaatab õpetaja korra tahvlile ja noogutab kinnituseks.

Viiendal real lõpetab Aliise lahenduskäigu järgimise tulemusel saadud teise tehtega, öeldes sellele vigase vastuse: `kümme=pluss=`neli (.)`on: (.) `viis `teist. Õpetaja pilk on tehte ütlemise lõpus tahvlile suunatud. Vigasele vastusele järgneb 0.6 sekundi pikkune paus, mille ajal õpetaja osutab kaardikepiga tahvlile, tõenäoliselt tehte õigele vastusele¹¹, ise samal ajal tahvlile vaadates. Aliise reageerib õpetaja tahvlile osutavale žestile kui parandusalgatusele: seitsmendal real viib Aliise paranduse läbi, öeldes tehtele õige vastuse.

¹¹ Tahvile kuvatud tekst ei ole salvestuses nähtav.

Analüüsitud vestluskatkes mängisid tunnis kasutatavad esemed – tahvlile kirjutatud tekst, grafoprojektori kiled lahendatavate matemaatikatehetega ning kaardikepp – parandussekvents läbiviimisel olulist rolli. Õpetaja algatas paranduse ainult mitteverbaalseid vahendeid kasutades, lausumata ühtegi sõna. Tahvlile kuvatud materjalile osutav žest algatas ühteaegu paranduse ning lokaliseeris probleemallika.

6.2.4. Tagasimineku küsimussekvents saatvas mitteverbaalses tegevuses parandusalgatusena

Parasjagu tunnis kasutatavad esemed on haaratud probleemilahendamise protsessi ka katkes (42) 1. klassi eesti keele tünist, kus õpetaja palus lastel valida värvilistele paberitele kirjutatud tsitaatide seast sellised, mis esinesid äsja ette loetud jutustuses „Triin ja päike”. Pärast iga õige tsitaadi nimetamist kinnitab õpetaja värvilise paberi tsitaadiga tahvlile. Näites (42) on probleemallikas real 7, õpilaste kooris öeldud vastus *kollane* õpetaja küsimusele teise tsitaadiga paberi värvi kohta. Probleemvoorule järgneb 0.4 sekundi pikkune paus, misjärel osa õpilasi asendab kooris adjektiiviga *kollane* adjektiiviga *sinine*. Analüüsimise täpsemalt õpetaja mitteverbaalset käitumist probleemvoorule järgneva pausi ajal real 8.

(42) 1. klass eesti keel

1. Õ: [> `MIS=ON `TEINE, <]
 [((Õ on tahvli ees, käed kõhu kohal sõrmseongus, seisab näoga klassi suunas))]
2. (0.6) ((Õ võtab parema käega sinise paberi teise lausega oma laualt))
3. L-d: [1@ aitäh sa=oled `väga [2`hea. @]
 [1((Õ vaatab sinist paberit oma käes))]
4. Õ: [2,3mis=`vär]vi?
 [3((Õ hoiab mõlema käega sinist paberit lausega oma kõhu kõrgusel, seisab näoga klassi suunas))]



5. (.) ((Õ hoiab mõlema käega sinist paberit lausega oma kõhu kõrgusel, seisab näoga klassi suunas))
6. L1: si[nine]=
[[((Õ hakkab end tahvli suunas pöörama))]]
7. L-d: =[kollane.] ((kooris))
[[((Õ pöörab end tahvli suunas, et sinist paberit tahvlile kinnitada))]]



8. → (0.4) ((Õ pöörab end klassi suunas tagasi))



9. L2: sinine
10. L-d: [kollane.] ((osa lapsi kooris))
11. Õ: [sinine.]
[[((Õ hakkab end tahvli suunas tagasi pöörama))]]
12. (.) ((Õ pöörab end tahvli suunas tagasi))
13. Õ: [sinine=on `õige.]
[[((Õ kinnitab sinist paberit tahvlile))]]



14. (0.8) ((Õ kinnitab sinist paberit tahvlile))
15. Õ: [nii?]
[[((Õ lõpetab paberi tahvlile kinnitamise, pöörab end klassi suunas tagasi))]]
16. (.)
17. Õ: `järgmine?

Näites (42) saadab küsimussekventsini õpetaja mitteverbaalne tegevus: küsimuse *mis värvi* esitamise ajaks on õpetaja enda kätte võtnud sinise paberi, millele on kirjutatud äsja õpilaste nimetatud tsitaat *aitäh sa=oled `väga `hea*. Real 6 alustab üks laps L1 vastamist. Ta jõuab öelda esimese silbi adjektiivist *sinine*, kui õpetaja hakkab end tahvli suunas pöörama, et oma käes olevat sinist paberit tahvlile kinnitada. Seejärel ütleb osa õpilasi kooris õpetaja küsimusele vale vastuse: *kollane*.

Probleemse adjektiivi *kollane* järel hakkab õpetaja end näoga tagasi klassi poole pöörama, lõpetades asendis, kus ta hoiab sinist lehte oma kõhu kõrgusel (vt paus 0.4 real 8). Tagasimineku küsimussekventsini saatvas mitteverbaalses tegevuses ning sinise paberi uuesti õpilaste vaateulatusse toomine annavad märku, et õpetaja ei jäänud äsja öeldud vastusega rahule. Üks õpilane reageeribki probleemvooru lõpus alanud ning sellele järgneva 0.4 sekundi vältanud õpetaja mitteverbaalsele käitumisele kui parandusalgatusele: real 9 asendab L2 vale adjektiivi *kollane* adjektiiviga *sinine*.

Analoogilist mitteverbaalset võtet õpilase vastuses leiduvale probleemile osutamiseks on kirjeldanud Leila Kääntä (2010: 208–209) gümnaasiumi inglise keelt võõrkeelena õppijate tundides ning põhikooli füüsika- ja bioloogiaturundes, mille õppekeeleks on inglise keel. Kääntä esitab näite situatsioonist, kus õpetaja kasutab inglise keele tunnis ülesande teksti, kust vastused puuduvad. Lünk tekst on kuvatud grafoprojektoriga tahvlile. Õpetaja ise seisab grafoprojektori juures. Pärast iga õpilase õiget vastust kirjutab õpetaja vastuse ülesande taga olevasse lünka. Selleks kummardub ta grafoprojektori poole ning sirutab end jälle pärast vastuse kirjutamist. Kääntä analüüsib juhtumit, kus õpilase vastus oli vale. Vastuse ütleamise ajal alustab õpetaja grafoprojektori poole kummardumist, kuid katkestab selle liigutuse ning ajab end jälle sirgu. Erinevalt eespool analüüsitud näitest (42) järgneb Kääntä esitatud sekventsini õpetaja

mitteverbaalsele probleemile osutavale märguandele, grafoprojektori kohalt kumardusest tõusmisele, verbaalne parandusalgatus.

Näites (42) aga reageerib õpilane L1 üksnes õpetaja tagasipöördumisele sekventsiga saatvas tegevuses paranduse läbiviimisega. Õpetaja tahvlile sinise paberi kinnitamise katkestamine ja näoga õpilaste poole tagasi pööramine töötasid näites (42) mitteverbaalse parandusalgatusena.

6.2.5. Liikumatu kehaasend parandusalgatusena

Analüüsitud eesti algkoolitundide materjalis reageeris õpetaja üldiselt õpilaste vastustele enda eespool esitatud küsimustele või direktiividele verbaalselt ja/või mitteverbaalselt (Strandson 2007). Näiteks küsimussekvents (43) lõpetab õpetaja vastama valitud õpilasele osutamise vastuse ütlemise ajal (rida 2) ning kinnitab seejärel vastust korduse ja hinnanguga (rida 3).

(43) 1. klass eesti keel

1. Õ: [* > mis=märk=on=selle `lause `lõpus. < *]
[[(Õ seisab Kristi pingi ees, osutab käega Kristile)]]
2. Kristi ja osa L-i: [1küsi][2märk.] ((kooris))
[1((Õ osutab käega Kristile))]
→ [2((Õ lõpetab Kristile osutamise))]
3. → Õ: [küsi `märk, `väga `hea.*]
[[(Õ eemaldub Kristi pingist)]]

Käesolevas alapeatükis on käsitletud materjalis leidunud üksikut juhtu (44), kus õpilase vastusele järgneb paus, mille ajal jääb õpetaja liikumatuks. Erinevalt eespool analüüsitud näidetest 39p–43 ei algata õpetaja näites (44) parandust žesti või kehaasendi muutusega. Samuti ei reageeri õpetaja õpilase voorule sõnadega. Seejärel muudab õpilane oma eelmist vooru. On võimalik, et õpilane parandas ennast õpetajast sõltumatult. Teine võimalus on, et õpilane tõlgendas õpetaja reaktsiooni puudumist oma vastusele kui parandusalgatust ning viis seetõttu läbi eneseparanduse. Vaatame näidet (44) täpsemalt, keskendudes ridadele 4–6.

(44) 1. kl eesti keel

((Õ esitab küsimusi äsja koos loetud jutustuse „Triin ja päike” kohta))

1. Õ: [mis=teine töö `oleks=sis.]
[[(Õ on pingiridade ees, tekstileht vasakus käes u kõhu kõrgusel, parem käsi üleval u öla kõrgusel)]]
2. (.) ((osa lapsi tõstab kätt))
3. Õ: [palun.]
[[(Õ kehaasend muutumatu, vaatab kätt tõstva Keidu poole)]]



4. Keit: [pääkese `teine `töö oleks seeliku kuivatamine.]
[[((Õ kehaasend muutumatu, vaatab Keidu suunas; Keit vaatab Õ suunas))]]
5. → (.) ((**Õ kehaasend muutumatu, vaatab Keidu suunas; Keit vaatab Õ suunas**))
6. Keit: [nuku=seeliku *kuivatamine.*]
[[((Õ kehaasend muutumatu, vaatab Keidu suunas; Keit vaatab Õ suunas))]]
7. Õ: [*jaa.*] ((sosinal))
[[((Õ noogutab, kehaasend muutumatu; Keit vaatab Õ suunas))]]
8. Õ: [*`nuku `kleidi või seeliku (.)`kuivatamine.*]
[[((Õ pöörab end Keidu suhtes küljega, astub sammu akna poole; Keit suunab pilgu tekstile oma laual))]]



9. Õ: [no=`nii,]
[[((Õ jääb seisma, pöörab end näoga klassi suunas, langetab parema käe, võtab parema käega tekstilehest))]]
10. Õ: >ei=tea kus=`on `selline `lause=kus `niimodi `räägitase,<

Näites (44) järgneb Keidu vastusele *pääkese `teine `töö oleks seeliku kuivatamine* mikropaus (rida 5), mille ajal õpetaja püsib liikumatult kehaasendis, mis tal oli küsimuse esitamise ajal (rida 1). Seejärel, pärast mikropausi, viib Keit läbi eneseparanduse, lisades noomenile *seeliku* nimisõnalise täiendi *nuku*.

Omaette küsimus on, kas real 6 on tegemist Keidu enese algatatud eneseparandusega või õpetaja algatatud eneseparandusega. Esimese tõlgendusvariandi korral ei oleks õpetaja sekvents alguses võetud kehaasendi püsimine mikropausi ajal real 5 paranduse algatamise seisukohalt tähenduslik. Oletuse poolt, et tegemist on Keidu enese algatatud eneseparandusega, mis lisab täpsustuse sabalisandusena pärast lausungi lõppu (Hennoste 2001: 197), on pausi pikkus. Tegemist on minimaalse pausiga, mikropausiga kahe vooru vahel, mis ei pruugi osutada probleemile eelmises voorus.

Teist tõlgendusvarianti toetab Keidu pilgu liikumine analüüsitava sekvents ajal. Kogu vastuse sõnastamise ajal on Keit vaadanud õpetaja suunas. Poisi pilk püsib õpetajal ka pärast vooru lõpetamist (rida 4), mis annab tunnistust, et ta ootab õpetaja reaktsiooni oma vastusele. On võimalik, et just õpetaja verbaalse reaktsiooni puudumine pärast Keidu vastust koolitunni kolmiksekvents kolmandas voorus ning sekvents algusest võetud kehaasendi hoidmine näitavad, et küsimussekvents ei ole õpetaja seisukohalt lõpetatud, ning see omakorda tingib Keidu eelmise vooru täpsustuse.

Käesolev näide on ainuke omasugune kogu uuritud materjalis. Kuna näide on mitmeti tõlgendatav, ei saa ainuüksi selle põhjal õpetaja liikumatut kehaasendit õpilase vastuse järel parandusalgatuseks nimetada. Samas on ka teised koolitundide uurimused demonstreerinud, et pärast õpilase vastust püsib õpetaja reaktsiooni ootus, ning reaktsiooni puudumine võib õpilastele märku anda, et eelmine voor sisaldas õpetaja seisukohalt probleemi (vt ka Kääntä 2010: 213–220, Margutti 2004: 416–417).

6.2.6. Kokkuvõte

Peatükis 6.2 on analüüsitud näiteid, kus koolitunni kolmiku kolmandas positsioonis, õpilase vastuse järel, puudus õpetaja verbaalne reaktsioon. Pärast vastusele järgnenud pausi parandas õpilane oma eelmist vooru. Üheski uuritud näites ei algatanud paus iseenesest õpilase eneseparandust. Hoopis õpetaja mitteverbaalne käitumine pausi ajal vallandas parandusprotsessi. Sekvents, kus õpetaja algatas paranduse ainult mitteverbaalselt, olid uuritud eesti algkoolitundides pigem haruldased. Kokku sisaldas uuritud materjal kaheksa näidet, kus õpetaja algatas paranduse ainult mitteverbaalselt. Tabel 3. annab ülevaate kõigist niisugustest juhtudest analüüsitud algkoolitundides.

Tabel 3. Õpetaja mitteverbaalsed parandusalgatused eesti algkoolitundide korpuses

TÜÜP	ARV
Peažest: pea kergelt kallutamine küljele	1
Osutav käežest teisele õpilasele	3
Osutav käežest kasutatavale tekstile	2
Tagasimineku küsimussekventsiga saatvas tegevuses	1
Tardumine küsimussekventsiga alguses võetud kehaasendisse	1
KOKKU	8

Õpetaja parandusalgatusena funktsioneeriva mitteverbaalse käitumise saab jagada laias laastus kaheks. Esimesse rühma kuuluvad kehaliigutused, mida õpetaja kasutas ainukese parandusalgatusena, st lisamata neile sõnalist parandusalgatust:

- peažest: pea kergelt pööramine küljele;
- osutav käežest, mis suunab kõnevooru probleemallika autorilt ära, teisele õpilasele;
- parasjagu tunnis kasutatavale tekstile osutav käežest, mille ülesanne on probleemallikas lokaliseerida ja/või anda viide soovitud lahendusele;
- tagasimineku käimasolevat küsimussekventsiga saatvas mitteverbaalses tegevuses.

Teist tüüpi on õpetaja mitteverbaalne paigalseis, n-ö tardumine küsimussekventsiga alguses võetud kehaasendisse, mida õpilased võivad samuti tõlgendada signaalina, et saadud vastus sisaldas õpetaja jaoks probleemi ja/või oli eba piisav.

Võttes arvesse vestluskaaslase verbaalsete parandusalgatuste tüpoloogia, mille aluseks on probleemallika määratlemise viis ja ulatus (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Sidnell 2010; vt tüpoloogia kohta täpsemalt ptk-st 4.3.1), jagunevad nimetatud mitteverbaalsed parandusalgatused kahte rühma.

Parandust algatav peažest, sekventsiga alguses võetud kehaasendis püsimine ja osutamisega paranduse läbiviimise õiguse andmine teisele õpilasele on ainukese parandust algatava vahendina sekventsiga avatud tüüpi parandusalgatused, mis ei määratle kuidagi probleemi olemust. Teisele õpilasele osutaval žestil on lisaks probleemi olemasolust teadaandmisele teinegi funktsioon: suunata paranduse läbiviimise õigus probleemallika autorilt teisele õpilasele.

Tahvile, tekstilehele, ülesandelehele või mujale kirjutatud tekstile osutamine aga määratleb probleemallika täpselt. Osal juhtudest on tekstis olevale probleemallikale osutav žest võrreldav verbaalse kordusega: siis tõstab õpetaja osutava žestiga probleemallika esile. Osal juhtudest aga osutab õpetaja tekstis olevale soovitud lahendusele, eeldades, et õpilane selle välja ütleks. Niisugused näited on mitmeti tõlgendatavad. Üks võimalus on analüüsida lahendusele

osutavaid žeste õpetaja mitteverbaalsete parandustena. Teine võimalus on aga käsitleda neid kui parandusalgatusi, mis juhivad õpilase soovitud lahenduseni. Mina olen käesolevas töös lähtunud just viimasest tõlgendusviisist.

Näites, kus õpetaja peatas küsimussekventsiga saatva sinise paberi kinnitamise tahvile ja pööras end tagasi klassi suunas, on mitteverbaalsel käitumisel kaks rolli: end uuesti näoga klassi poole pöörates andis õpetaja teada, et eelmine voor oli tema jaoks probleemne; samal ajal sinist paberit oma rinna juures hoides näitas ta aga, et probleem oli eelpool õpilaste kooris öeldud värvinimes *kollane*.

Parandusalgatusi raskuskoha määratlemise järgi reastaval skaalal paikneksid nimetatud mitteverbaalsed parandusalgatused skaala äärmistes punktides: peazest ja teisele õpilasele osutav žest probleemliku lokaliseerimise määra mõttes n-ö nõrgemate parandusalgatuste seas; parasjagu kasutatavale tekstile osutamine aga n-ö tugevamate parandusalgatuse vahendite seas, mis määratlevad raskuskoha maksimaalse täpsusega.

Kõigis näidetes tõlgendasid õpilased pärast oma vastuse sõnastamist paiknevas potentsiaalses voorusiirdekohas alustatud žeste parandussekventsiga algatustena: esiliikmetena, mis ootavad kindlatüübilist järelliiget, paranduse läbi viimist.

Vestlusanalüütilised žestide uurimused on näidanud, et enamik žeste esinevad koos kõnega: nad saadavad kõnet, mitte ei asenda seda (Schegloff 1984). Peatükis 6.2. käsitletud parandussekventsiga analüüs demonstreeris, et teatud juhtudel võib suhtleja kasutada žeste üksi, ilma kaasneva kõneta, et läbi viia sotsiaalseid tegevusi. Õpetaja võib alata paranduse ainult mitteverbaalsete vahenditega, kõnet kasutamata. Sellised parandust algatavad žestid toimivad iseseisvate suhtlusüksustena, samaväärsetena analoogiliste sõnade abil algatatutega.

6.3. Mitteverbaalne ja verbaalne parandusalgatus koos

Õpetaja võib paranduse algatada ainult sõnadega, osutades probleemile eelmises voorus mõne verbaalse parandust algatava konstruktsiooniga. Eelmine alapeatükk 6.2 näitas, et õpetaja võib kasutada ka üksnes mitteverbaalset modaalsust, et läbi viia relevantne tegevus parasjagu käimasolevas suhtluses, näiteks paranduse algatamine. Analüüsitud algkoolitundide salvestustes leidis siiski enam parandussekventse (kokku 126), kus õpetaja kasutas paranduse algatamisel verbaalset ja mitteverbaalset modaalsust koos.

Käesolev alapeatükk keskendubki sellistele juhtudele, eesmärgiga välja selgitada:

- millised on õpetaja verbaalsete parandusalgatustega samal ajal kasutatavad mitteverbaalsed paranduse algatamise vahendid,
- milline on õpetaja mitteverbaalsete ja verbaalsete parandusalgatuste roll sellistes parandussekventsides,

- missuguses suhtes on õpetaja kasutatud mitteverbaalsed parandusalgatuse vahendid samas sekventsis kasutatud verbaalsete paranduse algatamise vahenditega?

Peatükis esitatud verbaalsete ja mitteverbaalsete parandusalgatuste liigitus lähtub klassikalisest partneri parandusalgatuste tüpoloogiast, mille aluseks on probleemallika määratlemise ulatus (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; vt täpsemalt teoreetilisest ptk-st 4.3.1). Mõttelise skaala ühes otsas on avatud tüüpi parandusalgatused, nagu *mida* ja *ah*; mis annavad üksnes teada, et vastuvõtjal tekkis eelmise vooruga seoses probleem, aga ei lokaliseeri täpsemalt probleemi eelmise vooru sees. Teises otsas aga konstruktsioonid, millega vestluskaaslane pakub oma tõlgenduse eelpool öeldud tekstist.

Analüüsimine järgnevalt sekventse, kus õpetaja kasutab mitteverbaalseid parandusalgatusi verbaalsete parandust algatavate konstruktsioonidega koos, lähtudes eelkõige mitteverbaalse ja verbaalse parandusalgatuse tüübist raskuskoha määratlemise viisi järgi.

6.3.1. Sama tüüpi verbaalne ja mitteverbaalne parandusalgatus: žesti ja verbaalse parandusalgatuse tähendus ühtib

Suur hulk kõnet saatvatest žestidest on sisulised (*substantive*) selles mõttes, et nad annavad kas otseselt või metafooriliselt edasi lausungi sisu (Kendon 1995: 247). Osa sisulistest žestidest on konventsionaliseerunud, näiteks eituse, mitte-nõustumise jms väljendamine, millele eesti kultuuriruumis osutatakse pearaputusega.

Ka osa õpetaja verbaalseid parandusalgatusi saatvatest žestidest uuritud eesti algkoolitundide salvestustes andsid edasi sama tähendust kui grammatilis-süntaktiline parandust algatav konstruktsioon, nagu näiteks õpetaja pearaputus ja õhus kustutamist imiteeriv žest näites (45), mis langevad ajaliselt kokku probleemvooru tühistava verbifraasiga *ei ole* (rida 3).

(45) 1. klass eesti keel

((Õ ja lapsed harjutavad koos š-hääliku hääldamist, Õ palus eespool kõigil lastel koos hääldada nime *Šuura*))

1. Õ: [ja ütleme `kolm `korda.]
[[((Õ seisab tahvli ees, pilk klassil, hoiab mõlema käega kaardikeppi oma kõhu kõrgusel))]]
2. L-d: [Šuu:ra]=
[[((Õ kummardub korra alla, käte asend säilib))]]
3. Õ: =[1ei,] [2`teeme nii.]
[1((Õ raputab pead, tõstab parema käe kaardikepilt ning liigutab käelaba edasi-tagasi justkui õhus kustutades))]
[2((Õ lõpetab kustutamist imiteeriva žesti, langetab pisut paremat kätt))]
4. (.) ((Õ pilk klassil, parem käsi rinna kõrgusel, vasak hoiab kaardikeppi kõhu kõrgusel))

5. Õ: [3*`kuula.*`kuula kuidas.]
[3((Õ pilk klassil, parem käsi rinna kõrgusel, vasak hoiab kaardikeppi kõhu kõrgusel))]
((sekvents jätkub))

Pearaputus ja kustutamist jälgendav käežest langevad näites (45) kõne abil öelduga kokku nii ajaliselt kui sisuliselt. Mõlemad žestid on tehtud keelendi *ei* sõnastamise ajal ning lõppevad kohe pärast *ei* hääldamise lõpetamist. Kumbki žest ei anna sõnalisele parandusalgatusele mitte mingisugust lisainfot. Probleemallika tühistamist saatvad žestid on näites (45) paralleelselt öeldud sõnadega samatähenduslikud, käitudes otsekui kõne illustreerijatena.

6.3.2. Eri tüüpi verbaalne ja mitteverbaalne parandusalgatus koos

Õpetaja võib paranduse algatamisel kasutada eri tüüpi verbaalseid ja mitteverbaalseid parandusalgatusi kombinatsioonis. Mitteverbaalsete parandusalgatustena sellistes sekventsides kasutas õpetaja osa peatükist 6.2 juba tuttavatest võtetest:

- osutavat käežesti, mis suunas paranduse läbiviimise kohustuse teisele õpilasele;
- osutavat käežesti probleemallikale või soovitud lahendusele tekstis. Niisugune žest määratleb probleemallika täpselt. Sellisel juhul oli situatsiooni kaasatud parasjagu tunnis kasutatav tekstikandja: ülesandeleht, raamatutekst, töövihik, tahvile kirjutatud tekst vms.

Peatükk 6.2 näitas, et nimetatud mitteverbaalseid parandusalgatusi saab õpetaja kasutada paranduse algatamiseks üksi, ilma verbaalsete parandust algatavate konstruktsioonideta. Käesolev peatükk keskendub sekventsidele, kus õpetaja kasutab probleemallikale või soovitud lahendusele osutamist ning teisele vastajale osutamist koos verbaalsete parandusalgatustega. Parandusalgatuste liigitamisel olen aluseks võtnud nende probleemallika määratlemise ulatuse.

6.3.2.1. Mitteverbaalne avatud tüüpi ja probleemallikat lokaliseeriv verbaalne parandusalgatus

Uuele vastajale osutav žest ja probleemallikat lokaliseeriv küsilausung

Analüüsime järgnevalt katket (46) 1. klassi matemaatikatunnist, kus õpetaja ja lapsed räägivad Sapporos toimuvatest maailmameistrivõistlustest. Õpetaja kasutab selles näites paranduse algatamisel korraga uuele vastajale osutavat žesti, mis ei määratle kuidagi eelmises voorus olnud probleemallikat, ning küsilausungit, mis raskuskoha lokaliseerib (read 19–20, 24–25).

(46) 1. klass matemaatika

1. Õ: [mis=sa`veel selle=`Sapporo kohta`tead.]
[[((Õ hoiab käsi koos oma kõhu kõrgusel sõrmseongus))]
(---)

15. Kätlin: [sinna lähavad=meie ee- (.) `Eesti `sportlased `Kristiina=Šmigun=ja=Jaak
`Mae.]
[[((Õ tõmbab osutava käe lõua alla, pilk Kätlinil, vasak käsi seljal))]]
16. Õ: [3*oi=kui=[4tubli.*]=
[3((Õ hoiab paremat lõua all, vasak käsi seljal))]]
17. L2: [4=ja `And]rus `Veer=
18. Keit: =[ja=se (.) `Andrus `Veerpalu.]
[[((Õ hoiab paremat lõua all, vasak käsi seljal))]]
19. → (.) ((Õ hakkab paremat kätt lõua alt ära liigutama))
20. Õ: [kuidas=selle `Andrus `Veerpaluga on,]
→ [((Õ osutab parema käega üle Keidu pea aknapoolse rea lastele))]



21. Siim: ja=`see [5ja=see]
22. L1: [5ja=seal] [6`kõigil on]
23. Õ: [5 >oot=oot=][6`OOTA=OOTA<]
[6((osa lapsi tõstab käe, sh Aliise,
Õ osutab parema käega Aliisele))]
→
24. → (.) ((Õ osutab parema käega Aliisele))
25. → Õ: [*`kuidas oli.*]=
→ [((Õ osutab parema käega Aliisele))]
26. Aliise: =[`Andrus=Veerpalu e:i `lähe.]
[((Õ osutab parema käega Aliisele))]
(parandussekvents jätkub)

Näites (46) on probleemallikas real 18, Keidu sõnastatud täpsustus *ja=se* (.) `Andrus `Veerpalu õpetaja eespool esitatud küsimusele Sapporo maailma-meistrivõistluste kohta. Real 20 algatab õpetaja paranduse küsimusega `kuidas=selle `Andrus `Veerpaluga on ning suunab samal ajal osutamise abil paranduse läbiviimise õiguse probleemallika autorilt Keidu taga istuvatele aknapoolse rea õpilastele.

Õpetaja algatab real 20 paranduse korraga mitteverbaalselt ja verbaalselt, kusjuures kummagi modaalsuse kaudu edastab ta eri tüüpi parandusalgatuse. Mitteverbaalsel tasandil muudab ta parandussekventsia trajektoori, suunab paranduse läbiviimise kohustuse probleemallika autorilt teistele õpilastele. Sel moel annab ta teada, et eelmises voorus oli probleem, kuid ei lokaliseeri probleemi-

allikat. Verbaalsel tasandil aga kasutab õpetaja *kuidas*-küsimust, mis määratleb probleemallikaks pärisnime *Andrus Veerpalu* Keidu voorust.

Real 21 haarab voo Siim ning alustab sõnadega *ja=see ja=see*. Siimu voo algusest on selge, et see ei reageeri õpetaja 20. real öeldud naabruspaari esiliikmele, parandust algatavale küsimusele *kuidas=selle`Andrus`Veerpaluga on*. Ta alustab oma voo sidendiga *ja*, mis viitab pigem jätkamisele, tõenäoliselt täiendusele, mis kuulub 1. real sõnastatud õpetaja küsimuse *mis=sa`veel selle=`Sapporo kohta`tead* vastuse juurde.

Õpetaja peatab Siimu voo sõnastamise partiklireaga *oot=oot=`OOTA=OOTA*. Samal ajal alustab ka L1 sõnadega *ja=seal`kõigil on*, kuid jätab oma voo pooleli. Real 24 osutab õpetaja Aliisele ning kordab seejärel 20. real kord juba esitatud küsimust lühendatud kujul: *kuidas oli*, mispeale Aliise paranduse läbi viib.

6.3.2.2. Probleemallikat lokaliseeriv käežest ja verbaalne parandusalgatusalgatus, mis ei lokaliseeri probleemallikat

Selles alapeatükis on keskendutud näidetele, kus suhtlussituatsiooni on kaasatud parasjagu tunnis kasutatav tekstileht, ülesandeleht, tahvlile kirjutatud tekst vms. Pärast probleemvoo või selle väljaütlemise ajal osutab õpetaja tekstis olevale probleemallikale või soovitud lahendusele, määratledes probleemallika maksimaalselt. Teisisõnu: sellistes näidetes kasutab õpetaja mitteverbaalselt n-ö tugevaimat võimalikku parandusalgatust.

Tekstis olevale probleemallikale või soovitud lahendusele osutamine ei ole ainuke parandusalgatus käesolevas alapeatükis analüüsitavates sekventsides. Õpetaja algatab lisaks paranduse erinevate verbaalsete konstruktsioonidega, mille ühistunnuseks on, et nad ei lokaliseeri probleemi nii täpselt, kui seda teeb probleemallikale osutamine. Tulemuseks on, et õpetaja kasutab mitteverbaalsel ja verbaalsel tasandil samas sekventsisis koos eri tüüpi parandust algatavaid vahendeid.

Probleemallikale osutav žest ja verbaalne eelmise voo tühistamine

Näites (47) algatab õpetaja paranduse korraga nii sõnade kui kehaliigutusega: ta lokaliseerib probleemallika osutava žestiga ning tühistab samal ajal õpilase eelpool öeldu eitava verbifraasiga *ei ole*.

(47) 1. klass matemaatika

((õpilased lahendavad iseseisvalt kirjalikku töövihikuülesannet ning õpetaja liigub pingiridade vahel, et lahenduskäike kontrollida. Õ on parasjagu Andre tööd kontrollimas))

1. Õ: [*ole=palun`hea.`loe`palun tööülesannet`uuesti.*]
[[((Õ suunab Andret kergelt seljast rohkem laua kohale istuma))]
2. (0.6) ((Õ osutab sõrmega vihikusse, Andre pilk vihikus, Õ vaatab korraks Mardi suunas))
3. Õ: `Mart.
4. (.) ((Õ vaatab Mardi suunas))

5. Õ: [Mait.]
6. Andre: [@ümb]ritse@
7. (0.4) ((Õ pilk vihikus, liigutab sõrme järgmisele sõnale))
8. Andre: @`iga @
9. (0.8) ((Õ liigutab sõrme järgmisele sõnale))
10. Andre: @`pildil@
11. (0.8) ((Õ liigutab sõrme järgmisele sõnale))
12. Andre: @`kolm@
13. (0.6) ((Õ liigutab sõrme järgmisele sõnale))
14. Andre: @esemet @
15. → (.) ((Õ liigutab osutava sõrme korraks järgmisele sõnale ja viib selle kohe tagasi valesti loetud sõnale))
16. → Õ: [ei=`ole?]
 [(((Õ raputab pead, hoiab sõrme töövihikus probleemsel sõnal)))]
17. → (1.0) ((Õ hoiab sõrme töövihikus probleemsel sõnal))
18. Andre: [@eset@]
 [(((Õ hoiab sõrme töövihikus probleemsel sõnal)))]
19. (0.6) ((Õ liigutab sõrme järgmisele sõnale))
20. Andre: [@joonega.@]
 [(((Õ hoiab sõrme töövihikus järgmisel sõnal)))]
21. (0.6) ((Õ võtab osutava sõrme vihikult))
22. Õ: [`igal `pildil. `on=sul `igal pildil.]
 [(((Õ toetab käed lauale, pilk vihikus)))]

Näite (47) 1. real palub õpetaja Andrei tööülesanne kõva häälega ette lugeda. Õpetaja järgib sekventsikultuurilise mitteverbaalselt osutamise abil: pärast ridadel 6, 8, 10 ja 12 loetud sõnu liigutab õpetaja sõrme tekstis edasi, järgmisele sõnale, osutades nii implitsiitselt, et äsja ette loetud sõnaga probleeme ei ole: õpetaja liikis sekventsikultuurilise edasi, järgmise sõna juurde.

Real 14 loeb Andre ette sõna *ese* vale partitiivivormi: *esemet*, mis on analüüsitava näites probleemlikuks. Andre voorule järgneb mikropaus, mille ajal õpetaja liigutab kõigepealt sõrme järgmisele sõnale täpselt samamoodi nagu ta tegi ridadel 7, 9, 11, ja 13.

Real 15 ei jää õpetaja sõrm aga osutatavale järgmisele sõnale senikauaks pidama, kuni Andre selle ette loeb. Õpetaja liigutab sõrme hoopis tagasi eelmisele sõnale, s.o tõenäoliselt sõnale *eset*, millest Andre luges vale partitiivivormi. Just see ette loetud tekstis tagasipöörduv osutav žest on esimene märguanne, et eelpool öeldu oli õpetaja jaoks probleemne. On võimalik, et real 15 on tegemist mitteverbaalse eneseparandusega: õpetaja liigutas sõrme järgmisele sõnale samamoodi nagu ta oli seda teinud korrektselt ette loetud sõnade järel (read 7, 9, 11 ja 13). Seejärel aga registreeris oma reaktsiooni problemaatilisuse ning liigutas sõrme kiiresti tagasi valesti ette loetud sõnale.

Real 16 tühistab õpetaja Andre äsja ette loetud sõna verbaalselt, ise samal ajal endiselt probleemlikale, s.o valesti ette loetud sõnale osutades. Nii kasutab õpetaja korraga kaht tüübilt erinevat parandusalgatust samal ajal: osutav žest lokaliseerib probleemlika, tühistamine *ei ole* osutab eksplitsiitselt, et äsja ette loetud sõna oli vale. Tühistamisele järgneb 1 sekundi pikkune paus, mille ajal

õpetaja osutab endiselt probleemlikale. Real 18 ütleb Andre õige partitiivi-vormi sõnast *ese*, misjärel õpetaja võtab osutava sõrme vihikult.

Analüüsitud näites andis õpetaja esimese märgi probleemist õpilase ette loetud tekstis mitteverbaalselt, liikudes osutamise abil tekstis tagasi. Osutava žesti suunamuutuse ja sellele järgneva verbaalse parandusalgatuse vahe oli näites väiksem kui mikrosekund. Tõenäoliselt ei oota õpetaja ainuüksi žestile õpilase reaktsiooni. Pigem töötavad tüübilt erinevad mitteverbaalne ja verbaalne parandusalgatus koostöös, teineteist täiendades: mitteverbaalne parandusalgatus lokaliseerib probleemi, verbaalne parandusalgatus aga annab teada, et õpilase äsja ette loetud tekst oli vigane.

Soovitud lahendusele osutav žest ja avatud tüüpi verbaalne parandusalgatus, probleemi laadi täpsustav verbaalne parandusalgatus

Vaatame lisaks katket (48) matemaatikatunni osast, kus õpetaja eesmärk on harjutada kümnest suuremate vastustega liitmistehteid. Selleks palub õpetaja lastel tehete lahenduskäiku kõva häälega kirjeldada. Õpetaja ise kirjutab lahenduskäigu tahvlile.

Nii nagu näites (47), kasutab õpetaja ka näites (48) samas sekventsisis koos soovitud lahendusele osutamist, mis lokaliseerib probleemi maksimaalselt, n-ö ütleb probleemi lahenduse mitteverbaalselt välja, ning verbaalseid parandusalgatusi, mis ei määratle probleemlikat nii täpselt.

(48) 1. klass matemaatika

1. Õ: nii. (0.4) `võtame: (.) >`kes=meil=ei=ole=`rääkind,<`Arnold ei=ole rääkind.
2. (.)
3. Õ: [palun.]
[((Õ alustab tahvlile kirjutamist))]
4. (1.0) ((Õ kirjutab tahvlile 6+5))
5. Arnold: `kuus=pluss=`viis.
6. (1.0) ((Õ tõmbab 5-e alla kriipsu))
7. Arnold: enne (0.4) `liidan (0.4) `kueele `neli.
8. (0.4) ((Õ kirjutab tahvlile 4))
9. (0.6) ((Õ hoiab kätt kirjutusvalmis, pilk tahvlil))
10. (0.6) ((Õ hoiab kätt kirjutusvalmis, pilk Arnoldil))
11. Arnold: et (.) et=`saada `kümme [1`täis.]
12. Õ:
[1,2väga]=hea
[2((Õ kirjutab tahvlile 10))]
13. Arnold: `siis=jääb 1- (0.4) `liita `veel ülejäänud [3üks.]
14. Õ:
[3,4väga]=hea vastus.
[4((Õ kirjutab tahvlile 10 taha +1))]
15. (.) ((Õ kirjutab tahvlile = märki))
16. Arnold: [5`kuus=][6pluss] [7`viis]
[5((Õ lõpetab tehte 10+1 taha = märgi kirjutamise))]
[6((Õ paneb kriidi kirjutusvalmis =märgi taha ja võtab kohe kriidi tagasi))]
17. → Õ: [7,8 > ot=ot=]ot=ot=ot. <]
→ [8((Õ osutab tehte 10+1 algusele))]



18. → (.) ((Õ osutab tehte 10+1 algusele, pilk tahvlil))
19. → Õ: [* > `järje`korras ikka. < *]
 → [((Õ liigutab sõrme mööda tehet 10+1, pilk tahvlil))]
20. → (1.2) ((Õ hoiab kätt tahvlil tehte 10+1 vastuse kohal, pilk tahvlil))
21. Arnold: [9`kümme pluss (.) `üks (.) on `üks][10`teist.]
 [9((Õ hoiab kätt tahvlil tehte 10+1 vastuse kohal, pilk tahvlil))]
 [10((Õ kirjutab tehte 10+1 taha
 11))]
22. (.) ((Õ liigutab käe tahvlil tehte 6+5 juurde))
23. Arnold: `kuus=pluss `viis
24. (.) ((Õ kirjutab tahvlile tehte 6+5 vastuse 11))
25. Arnold: [on=`ka `üksteist.]
 [((Õ võtab käe tahvlilt))]
26. Õ: [* `väga hea. *]
 [((Õ eemaldub paar sammu tahvlist, pilk ülesandelehel))]

Real 5 alustab vastama valitud õpilane Arnold tahvlile kirjutatud tehte 6+5 lahenduskäigu kirjeldamist, mida õpetaja asub tahvlile kirja panema. Real 7 ütleb Arnold lahenduskäigu esimese tehte: *enne (0.4) `liidan (0.4) `kuuele `neli*, misjärel õpetaja kirjutab tahvlile numbri 4, hoides seejärel kätt tahvlil kirjutusvalmis ning pilku tahvlil (rida 9).

Pausi jooksul real 10 hoiab õpetaja kätt endiselt tahvlil kirjutusvalmis, kuid pöörab pilgu Arnoldile, näidates sellega, et ta ootab Arnoldi jätkamist. Real 11 jätkab Arnold juba välja öeldud tehte põhjendusega *et (.) et=`saada `kümme `täis*, mille õpetaja Arnoldi vooru lõpule peale rääkides õigeaks hindab, ise samal ajal tahvlile numbrit 10 kirjutades. Nii annab õpetaja Arnoldi eelmisele voorule korraga sõnalise ja mitteverbaalse heakskiidu, viimane seisneb selles, et õpetaja kirjutab Arnoldi öeldud lahenduskäigu osa tahvlile.

Real 13 jätkab Arnold lahenduskäigu kirjeldamist: *`siis=jäeb l- (0.4) `liita `veel ülejäänud üks*, mille õpetaja samamoodi heaks kiidab, hinnates Arnoldi öeldut sõnadega *väga hea vastus*, ise samal ajal juba tahvlile kirjutatud numbri taha plussmärgi ja numbrit üks kirjutades ning tehte lõppu võrdusmärgi kirjutama asudes. Real 16 ütleb Arnold algse tehte: *`kuus=pluss`viis*.

Vaatame analüüsitava parandussekventsiga alguses toimuvat täpsemalt.

Juba Arnoldi vooru sõnastamise ajal annab õpetaja mitteverbaalselt esimese märgi, et see on probleemne. Niipea, kui Arnold on jõudnud välja öelda tehte alguse: *kuus*, katkestab õpetaja lahenduskäigu ülesmärkimise ning alustab Arnoldi öeldud numeraalile *viis* peale rääkides partiklirea $ot=ot=ot=ot=ot$ ütlemist. Seepeale jätab Arnold oma vooru pooleli, mis näitab, et ta tõlgendas partiklirea algust ning võimalik, et ka lahenduse ülesmärkimise katkestamist kui õpetaja märguannet, et ta teksti sõnastamise peataks.

Õpetaja reduplitseeritud partiklirea kestus ei ole analüüsitavas näites korrelatsioonis Arnoldi vooru poolelijätmise ajaga: õpetaja lisab partiklireale veel kolm üksust ($ot=ot=ot$) pärast seda, kui Arnold on oma vooru sõnastamisest loobunud. Partiklirea ütlemise ajal osutab õpetaja tahvlile kirjutatud tehte $10+1$ algusele. See on probleemi lahendusele osutav žest, mis annab eksplitsiitselt teada, missugune on õpetaja soovitud lahendus.

Partiklirida $ot=ot=ot=ot=ot$ on kaheti tõlgendatav: parasjagu välja öeldava vooru peatajana (Keevallik 2003: 140) ning avatud tüüpi parandusalgatusena, mis päästab valla probleemilahendamise vahesekventsisi.

Õpetaja mitteverbaalne tegevus reduplitseeritud partiklirea ütlemise eel ühtib parasjagu toimuva tegevuse peatamise funktsiooniga: õpetaja katkestas vastuse ütlemist saatnud lahenduskäigu ülesmärkimise. Partiklirea ütlemise ajal alustatud ning kuni sekvents lõpuni hoidud probleemi lahendusele osutav žest töötab aga probleemlikat maksimaalselt lokaliseeriva parandusalgatusena. Teisalt saab reduplitseeritud partiklirida tõlgendada kui avatud tüüpi parandusalgatust, mille ajal tehtud osutav käežest lokaliseerib probleemi maksimaalselt.

Salvestusest ei ole näha, mida teeb Arnold parandusalgatusele järgneva pausi ajal 18. real. Õpetaja osutab pausi ajal endiselt tehte $10+1$ algusele, lahendusele, mida tema ootab.

Real 19 täpsustab õpetaja sõnadega *järjekorras ikka* paranduse algatamise põhjust, liikudes verbaalsete parandusalgatuste vormiliste variantide seas üldisemast konkreetsema suunas¹², ning liigutab osutavat kätt mööda tehet $10+1$. Nii nagu real 17, sooritab õpetaja ka real 19 korraga kahte eritüübilist tegevust: soovitud lahendusele osutav žest määratleb probleemilika ning n-ö ütleb mitteverbaalselt õpetaja soovitud lahenduse välja. Verbaalne parandusalgatus aga annab infot paranduse algatamise põhjuse kohta.

Hoolimata parandussekvents alusest alates kestnud soovitud lahendusele osutamisest ei vii Arnold parandust kohe läbi, vaid teeb seda alles pärast 1.2 sekundi pikkust pausi (real 20). Õpetaja lõpetab tehte $10+1$ vastuse kohale osutamise alles siis, kui Arnold on jõudnud öelda esimese silbi numeraalist *üksteist*, ning kirjutab Arnoldi vastuse tehte $10+1$ taha. Sel moel kinnitab õpetaja mitteverbaalselt Arnoldi parandust ja markeerib ühtlasi parandussekvents lõppu.

Õpetaja kasutas analüüsitavas sekvents paranduse algatamiseks verbaalset ja mitteverbaalset modaalsust koos, kusjuures kummagi modaalsuse abil tehtu täitis parandussekvents eri ülesandeid.

¹² Nii saab väita, kui tõlgendada reduplitseeritud partiklirida kui avatud tüüpi parandusalgatust.

6.3.3. Kokkuvõte

Peatükis 6.3 on analüüsitud parandussekventse, kus õpetaja algatas paranduse verbaalsete ja mitteverbaalsete vahendite koostöös. Parandust algatavad žestid saab jagada kahte suuremasse rühma.

Esiteks, verbaalse parandusalgatusega samal ajal tehtud sisulised žestid, mis edastavad sama infot kui verbaalne parandust algatav konstruktsioon. Sellised žestid võivad olla sõnadega öeldud teksti sisu visuaalsed imitatsioonid, näiteks probleemallikat tühistava keelendi *ei* ütlemist saatev käega õhus teksti kustutamise jäljendamine või konventsionaliseerunud emblemaatilised žestid, näiteks pearaputus eelmist vooru tühistava konstruktsiooni *ei ole* ajal.

Teiseks, žestid, mis täitsid paranduse algatamise ning probleemi lokaliseerimise seisukohalt samal ajal kasutatava verbaalse konstruktsiooniga võrreldes erinevat ülesannet. Verbaalsete parandusalgatustega koos kasutas õpetaja kaht tüüpi žeste:

- osutavat käežesti, mis suunas vooru probleemallika autorilt teisele õpilasele;
- tekstis olevale probleemallikale või soovitud lahendusele osutavat käežesti.

Peatükk 6.2 näitas, et sama tüüpi žestid on kasutatavad ka iseseisvate parandusalgatustena, ilma sõnaliste parandust algatavate konstruktsioonideta.

Lähtudes vestluskaaslase parandusalgatuste klassikalisest tüpoloogiast, mille aluseks on parandusalgatuse probleemi määratlemise ulatus (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 367; Sidnell 2010:118, vt tüpoloogia kohta täpsemalt ptk-st 4.3.1), paiknevad parandust algatavad osutavad žestid tüpoloogia äärmistes punktides. Teisele õpilasele osutamine on tõlgendatav avatud tüüpi parandusalgatusena, kuna see ei ütle midagi probleemi olemuse kohta; parasjagu kasutatavas tekstis olevale probleemallikale osutamine aga lokaliseerib probleemi täielikult.

Sekventsides, kus õpetaja algatas paranduse nii osutava žesti kui mõne verbaalse konstruktsiooniga, erines mitteverbaalse ja verbaalse parandusalgatuse tüüp, konkreetsemalt probleemallika lokaliseerimise ulatus. Niisugused parandussekventsidsid saab jagada laias laastus kaheks:

- sekventsidsid, kus õpetaja päästis paranduse valla mitteverbaalse avatud tüüpi algatusega ning probleemallikat täpsemalt määratleva verbaalse algatusega;
- sekventsidsid, kus õpetaja kasutas probleemallikat maksimaalselt määratlevat mitteverbaalset parandusalgatust ning probleemallika lokaliseerimise ulatust arvestades tüübilt nõrgemat verbaalset parandusalgatust.

Seda tüüpi näidetes pruukis õpetaja verbaalseid ja mitteverbaalseid parandusalgatuse vahendeid selges koostöös, kusjuures eri modaalsused täitsid paranduse algatamise ja/või probleemi lokaliseerimise hüvanguks kindlaid alaülesandeid. Üks seaduspärasid paistab olevat, et kui õpetaja algatab paranduse mitteverbaalse avatud tüüpi algatusega, siis samas sekventsas kasutatav verbaalne parandusalgatus lokaliseerib probleemallika täpsemalt ning vastupidi.

Parandusalgatuste multimodaalne analüüs eesti algkoolitundide salvestustes näitas, et verbaalse parandusalgatusega võib kaasneda seda saatev samasisuline žest, mis ühtib parandusalgatuse tüübilt samal ajal sõnastatava verbaalse parandusalgatusega. Samas, suuremas osas parandussekventsides, kus õpetaja algatas paranduse korraga nii kõne kui žestidega, täitsid grammatilis-süntaktilised parandust algatavad konstruktsioonid ja žestid eri rolle. Sellistes sekventsides moodustavad mitteverbaalsed ja verbaalsed paranduse algatamise vahendid kompleksse terviku, mille erinevad, eritüübilised koostisosad teineteist täiendavad.

7. MITTEVERBAALNE SUHTLUSMODAALSUS, PARANDUSSEKVENTSI KULG JA PARANDUSSEKVENTSI PIIRID

Peatükkides 6.2 ja 6.3 oli keskendutud õpetaja parandusalgatuste multimodaalsele analüüsile ning toodud välja mitteverbaalseid vahendeid, mida õpetaja paranduse algatamiseks kasutas. Vaatluse all oli õpetaja erinevate kehaliigutuste: pea- ja käežestide kasutamine parandusalgatusena kas siis üksi või koos mõne sõnalise parandust algatava konstruktsiooniga. Analüüsi põhifookus oli parandussekventsiga ühel komponendil, parandusalgatusel, pööramata tähelepanu probleemilahendamise sekventsile kui tervikule.

Paranduse algatamine ja/või probleemi lokaliseerimine ei ole tõenäoliselt kõnele lisanduvate kehaliigutuste ainus roll parandusprotsessis. Õpetaja võib parandussekventsiga jooksul kasutada kehaliigutusi, mis ei algata parandust, kuid on siiski seotud probleemilahendamise protsessiga. Ka parandusalgatusena töötavatel kehaliigutustel võib lisaks probleemilahendamise protsessi valla päästmisele ning raskuskoha lokaliseerimisele olla parandamise protsessi kui terviku seisukohalt lisaülesandeid.

Käesoleva peatüki fookus on õpetaja kõnele lisanduva suhtlusmodaalsuse: pilgu, žestide, kehaasendi ja suhtlusprotsessi kaasatud esemete kasutamisel kogu õpetaja algatatud parandussekventsiga vältel, alates probleemi olemasolu märguandest kuni paranduse läbiviimiseni. Tähelepanu all on nii parandust algatavad žestid kui ka õpetaja mitteverbaalne käitumine, mis otseselt parandust ei algata, kuid võib probleemilahendamise protsessi seisukohalt siiski tähenduslik olla. Täpsem eesmärk on uurida, kas ja kui jah, siis mil moel annab õpetaja kõnele lisanduv mitteverbaalne käitumine infot parandusprotsessi alguse, käigu ja paranduse läbiviimise kohta.

Alapeatükk 7.1 keskendub konkreetsele lõigule parandussekventsist: alates probleemvooru välja ütlemisest kuni õpetaja parandusalgatuseni. Eesmärk on uurida õpetaja mitteverbaalset käitumist probleemvooru sõnastamise ajal ning probleemvoorule järgnevas voorusiirdekohas enne paranduse algatamist. Püüan leida vastust küsimusele, kas õpetaja annab lisaks kõnele probleemi olemasolust märku ka mitteverbaalselt; näiteks kehaasendi, pilgu suuna või žestide abil. Kui ta seda teeb, siis kuidas õpetaja mitteverbaalselt probleemi olemasolust märku annab?

Alapeatükis 7.2 on uuritud õpetaja kehaasendi, žestide ja pilgu kasutamist kogu parandussekventsiga jooksul, alates probleemiläbiviimise algusest kuni paranduse läbiviimiseni. Eesmärk on välja selgitada, kas ja kui jah, siis kuidas kajastub parandamise protsess õpetaja mitteverbaalses käitumises.

Alapeatükis 7.3 on analüüsitud täpsemalt parandussekventsiga lõpetamist, keskendudes õpetaja mitteverbaalsele ja verbaalsele käitumisele paranduse sõnastamise ajal ja vahetult selle järel.

7.1. Mitteverbaalne probleemile osutamine õpetaja parandusalgatuse eel-alguses

Suhtluses järgnevat on parasjagu toimuva põhjal alati võimalik mingil määral ette aimata. Kõnevooru ehitusüksuste, sekventsides, tervete vestluste jms varasemad osad näitavad ette e projitseerivad võimalikke järgnevaid eri tasandite üksusi (Schegloff 1984: 267). Projektsioon ennustab järgmist momenti suhtluses, võimaldades suhtlejal ühiselt kujundada tegevuse kulg (Streeck 1995: 87). Suhtlejad võivad projitseerida eri tasandi üksusi: sõnu, vooruehitusüksuse lõppu, tegevusi, sekventsi ülesehitust, pikemaid tegevusjärjendeid. Et aru saada, mida projitseeritakse, peab suhtlejal olema teadmine sellest, kuidas tegevused (ja tegevuste komponendid) tüüpiliselt üksteisele järgnevad (Auer 2005).

Märgid, mille põhjal suhtluses järgnevat projitseerida, võivad olla grammatilis-süntaktilised (Lerner 1996, Selting 2000, Auer 2005), foneetilised (Local, French 1983; Local, Kelly 1986; Local 1996; Wells, Macfarlane 1998), mitteverbaalsed (Schegloff 1984; Streeck, Hartge 1992; Streeck 1995, 2009; Mondada 2006, 2007); tuleneda vooruehitusüksuse ülesehitusest (Schegloff 1996), üksuse tähendusest (Keevallik 2003), parasjagu läbi viidavast sotsiaalsest tegevusest (Sacks 1992, Selting 2000). Oluline on, et eri tasandite märgid võivad töötada koostöös. Näiteks vooruehitusüksuse lõpu projitseerimisel võivad olla tähenduslikud nii süntaks, prosoodia, tähendus kui ka parasjagu sooritatav sotsiaalne tegevus (Ford, Thompson 1996; Selting 2000).

Varasemad uurimused on näidanud, et žestidel on kalduvus kõnet ennetada: žestid eelnevad või ruttavad sageli ette kõneüksusest, millega nad semantiliselt sisu jagavad (Kendon 1975: 360, Schegloff 1984: 278, Streeck 2009: 161, eesti suhtluses vt Tenjes 2001a). Üks võimalus on seda selgitada asjaoluga, et žeste on võimalik kiiremini kodeerida kui kõnet, mida peab grammatiliselt vormistama (McNeill 1992).

Emanuel A. Schegloff (1984: 267, 278) on analüüsinud kõneleja parasjagu öeldava vooruehitusüksuse ajal tehtud ikoonilisi ning osutavaid žeste, mis projitseerivad järgmisena öeldava kõneüksuse. Ta leidis, et žestide omadus kõnet ennetada võib anda teavet kõneüksuse projektsiooniala ulatuse kohta. Kui žest algab enne temaga kaasneva verbaalse elemendi väljaütlemist, siis võib eeldada, et žesti algamine on märguandeks sellest, et kõneleja töötab elemendi väljaütlemise heaks.

Lisaks on teiste uurijate töö näidanud, et kõnest ette ruttavad kehaliigutused võivad olla suhtluslikult tähenduslikud (vt nt Streeck, Hartge 1992; Mondada 2007; Streeck 2009), andes märku vooru haaramise soovist juba eelmise kõneleja rääkimise ajal.

Suhtluslikult olulised kõnevoorule eelnevad žestid ei ole seotud ainult vooruvahetusega. Näiteks võivad kõnele eelnevad žestid väljendada kõneleja suhtumist veel mitte välja öeldud kõnevooru propositsioonilisse sisusse. Jürgen Streeck (2009: 161–169) on nimetanud suhtluslikult oluliste žestide kalduvust ennetada kõne abil sooritatud tegevusi *ette-žestikuleerimiseks* (*forward-gesturing*). Ette-žestikuleerimine on erisuunaline mehhanism, mis põhineb suhtluse

multimodaalsusel. See võimaldab suhtlejal ette näha tegevuse trajektoori, mis omakorda hõlbustab kiiret suhtlejatevahelist koordinatsiooni. Näiteks võib käe-žest anda märku eelseisvast kõneaktist (keeldumisest, soovist); mujale vaatamine aga viidata, et tulemas on mittenõustumine. Streeck (2009: 166) on nimeetanud selliseid žeste tegevuse projitseerijateks (*action projectors*).

Schegloff (1996: 92–93) on veel sõnastamata kõneüksusele, vooruehitusüksusele või kõnevoorule eelnevat, kuid sellega seotud tegevust nimetanud *eelalguseks* (*pre-beginning*). Eelalguse tähiseks võivad olla näiteks pilgu pööramine potentsiaalsele adressaadile, näoilme muutus, žestide alustamine, huulte avamine, kurgu puhtaks kõhimine, (kuuldav) sissehingamine, üneemide ütlemine ja muud tegevused, mis ei moodusta veel kõnevooru, kuid mis võimaldavad ennustada e projitseerida peatselt sõnastatava vooru algust. Eelalguse tähistamisel mängib olulist rolli just mitteverbaalne suhtlusmodaalsus, mida on võimalik kasutada parasjagu häälesolija vooru sõnastamise ajal.

Käesolevas alapeatükis 7.1 on keskendutud õpetaja mitteverbaalsele käitumisele õpilase probleemvooru sõnastamise ajal ning sellele järgnevas potentsiaalses voorusiirdekohas, s.o õpetaja parandusalgatuse võimalikus eelalguses. Vaatluse all on kahte tüüpi parandussekvents:

- sekvents, kus õpetaja algatab paranduse ainult mitteverbaalselt;
- sekvents, kus õpetaja kasutab paranduse algatamisel mitteverbaalset ja verbaalset modaalsust koos, kuid õpetaja mitteverbaalne käitumine ei algata otseselt parandust. Sellisel juhul on tähelepanu all õpetaja mitteverbaalne tegevus enne parandust algatava kõnevooru algust, eesmärgiga tuvastada selle võimalik seos probleemiga õpilase voorus.

Peamised uurimisküsimused kõlavad järgnevalt.

Mida teeb õpetaja probleemallika sõnastamise ajal ja vahetult selle järel mitteverbaalselt? Kas see mitteverbaalne tegevus on kuidagi seotud parasjagu välja öeldava vooru problemaatilisusega ja sellele järgneva paranduse algatamisega?

Alapeatükk on jagatud kaheks mõtteliseks osaks:

- kõigepealt on analüüsitud õpetaja mitteverbaalset käitumist probleemvooru välja ütlemise ajal;
- seejärel on uuritud õpetaja mitteverbaalset käitumist probleemvoorule järgnevas voorusiirdekohas, millele järgneb õpetaja parandusalgatus.

7.1.1. Õpetaja annab juba probleemallika sõnastamise ajal probleemist mitteverbaalselt märku

Analüüsime kõigepealt küsimus-vastus-sekventse, kus õpetaja teeb õpilase probleemse vastuse sõnastamise ajal midagi mitteverbaalselt. Eesmärgiks on tuvastada, kas õpetaja kehaasend, žestide kasutamine, pilgu suuna muutumine jms võib olla seotud probleemiga parasjagu välja öeldavas voorus.

Esmalt on vaatluse all parandussekvents, kus õpetaja kasutab osutavat žesti ainsa parandust algatava vahendina. Seejärel pöördume sekventsides juurde, kus õpetaja kasutab paranduse algatamisel verbaalset ja mitteverbaalseid modaalsusi koos. Sellistes sekventsides on eesmärk tuvastada mis tahes õpetaja mitteverbaalne käitumine, mis võib olla probleemilahendamise protsessi seisukohalt relevantne, kuid ei pruugi funktsioneerida iseseisva parandusalgatusena.

7.1.1.1 Mitteverbaalne parandusalgatus algab probleemallika sõnastamise ajal

Vaatame näidet (49), kus vastama valitud õpilane Aivo on kirjeldamas tehte $8+6$ lahenduskäiku ning õpetaja algatab paranduse osutava žestiga (vt ka ptk 6.2.3). Õpetaja on eespool nõudnud, et lapsed kirjeldaksid kümnest suuremate vastustega tehete lahenduskäiku kindlas järjekorras. Põhireegel, mida lapsed peavad järgima, on see, et kõigepealt tuleb liita kümneni, siis ülejäänud osa. Nii tekib kaks tehet, mis annavad sama vastuse.

Sekvents (49) on Aivo sõnastamas lõppvastust: ta on jõudnud tulemuseni $10+4$ ning peab selle võrduma panema esialgse tehtega $8+6$. Keskendume õpetaja mitteverbaalsele käitumisele näite 4. real oleva probleemallika ütlemise ajal.

(49) 1. klass matemaatika

((Aivo kirjeldab tehte $8+6$ lahenduskäiku))

1. Aivo: [1 `kümme pluss (0.4) `neli] [2 on `sama=mis]
[1((Õ seisab klassi ees, hoiab mõlema käega kaardikeppi enda ees kõhu kõrgusel, pilk Aivol))]



[2 ((Õ noogutab))]

2. (0.4) ((Õ seisab klassi ees, hoiab mõlema käega kaardikeppi enda ees kõhu kõrgusel, pilk Aivol))
3. (0.2) ((Õ seisab klassi ees, hoiab mõlema käega kaardikeppi enda ees kõhu kõrgusel; pöörab pea tahvli suunas))

4. Aivo: [3 ü][4heks-]
 [3 ((Õ vaatab tahvlile))]
 → [4 ((Õ osutab kaardikepiga tahvlile kuvatud tehtele, vaatab tahvlile))]



5. → (0.4) ((Õ osutab tahvlile kuvatud tehtele, vaatab tahvlile))
 6. Aivo: [ˈkaheksa=pluss=ˈkuus.]
 [((Õ veab kaardikepiga tahvlil järege, vaatab tahvlile))]
 7. Õ: [tubli.]
 [(((Õ võtab kaardikepi tahvlilt; lõpetab mõlema käega kaardikeppi kõhu juures hoides)))]



Näites (49) algatab õpetaja tahvlile osutava žestiga paranduse pärast seda, kui õpilane on jõudnud välja öelda esimese vokaali arvust *üheksa*. Õpetaja alustab tahvlile osutavat žesti nii pea, kui on selge, et Aivo on sõnastamas valet tehet, ootamata ära vooruehitusüksuse lõpuni sõnastamist. Salvestusest ei ole näha, millele õpetaja täpselt osutab. On siiski tõenäoline, et ta osutab tehtele, mida ta probleemi lahendusena kuulda soovib.

On vaieldav, kuidas tõlgendada õpetaja probleemi lahendusele osutavat žesti: kas parandusalgatusena või juba mitteverbaalse parandusena. Igal juhul

taotleb õpetaja tahvlile osutav žest, et Aivo ütleks ise õige tehte kõva häälega välja. Õpilane reageerib õpetaja tahvlile osutavale žestile kui parandusalgatusele: ta katkestab probleemse numeraali ütlemise ning asendab selle õigega (read 4 ja 6).

Sisuliselt on selline mitteverbaalne parandusalgatus võrreldav probleemvoo- rule peale rääkides algatatud verbaalse parandusalgatusega, parandus algata- takse enne probleemvoori lõpuni sõnastamist.

Miks algatab õpetaja paranduse just seal, kus ta seda teeb?

Siinkohal on oluline Gail Jeffersoni mõiste *tuvastuspunkt* (*recognition point*): punkt voori sõnastamisel, mille ajal voori vastuvõtja tunneb enne paras- jagu väljaõeldava vooruehitusüksuse lõpetamist ära, mida kõneleja kavatses öelda või teha ning muudab selle äratundmise avalikuks. Osa pealerääkimistest saavad alguse just tuvastuspunktis (Jefferson 1973, 1979, 2004).

Gene H. Lerner (1996: 252) on leidnud, et tuvastuspunktis algavate peale- rääkimiste ühiseid jooni on, et nad algavad olukorras, kus on oluline siseneda parasjagu häälesolija kõnevoori, ennetamaks parasjagu sooritatava tegevuse lõpuni viimist.

Lisaks on vestlusanalüütilised uurimused näidanud, et vooruehitusüksuse keskel algav peale räägitav voor võib väljendada samameelsust, nõustumist peale räägituga; kuid ka vastupidi: peale räägitav voor võib edasi anda eri- meelsust, mittenõustumist (Ford, Thompson 1996: 163; Vatanen 2008: 108, 2010: 78).

Ka näites (49) ei ole parandust alगतava osutava žesti algus juhuslik: õpetaja alustas žesti pärast vale tehte esimese numeraali algusvokaali sõnastamist, st kohe, kui ta sai piisavalt infot mõistmaks, et Aivo on sõnastamas vale tehet.

Omaette küsimus on, miks õpetaja Aivo voori nii kiiresti katkestas. Siin võib olla oluline õige ja vale eristamine – õpetaja sekkus parasjagu sõnasta- tавasse voori kohe, kui ta sai aru, et Aivo voor viib parasjagu käimasolevat pikemat tegevusjärjendit, matemaatikatehte lahenduskäigu kirjeldamist, edasi vales suunas.¹³

¹³ Töö autor on tänulik Tiit Hennosteale, kes juhtis tähelepanu asjaolule, et tuvastuspunktis pealerääkimise algamise põhjus võib peituda selles, et pealerääkija jaoks oluline info on parasjagu sõnastatavas vooris juba öeldud. Näiteks all esitatud näites on V jaoks selgelt tähtis, et Santa park sobiks külastamiseks umbes viie aastastele lastele. Seda näitab pealerääkimise algus real 6.

1. V: siis=e ainult lisatasu eest oleks sis jõuluvana külas kes soovib minna Santa parki se on jõuluvana teemaline lõbustuspark.
2. H: ahaa
3. V: väike selline kalju sisse raiutud pargikene, ja muidugi eelkõige on ta la- väikelastele.
4. H: jaahm?
5. V: kuskil kuueaastased viie [seitsme neljased.]
6. H: [ahah see] sobiks väga hästi.

7.1.1.2 Mitteverbaalne probleemile osutav marker probleemvooru sõnastamise ajal

Äsja analüüsitud näites (49) oli tahvlile osutav käežest ainus parandusalgatus sekventsis: õpetaja alustas žesti kohe, kui ta mõistis, et õpilane on sõnastamas vale tehet. Peatükis 6.3 esitatud analüüs näitas, et õpetaja võib samas sekventsas kasutada koos nii verbaalseid kui mitteverbaalseid parandust algatavaid vahendeid. Seni on aga vaatluse alt välja jäänud juhud, kus õpetaja kasutab parandussekventsas verbaalset parandusalgatust ja seda saatvat mitteverbaalset tegevust, mis otseselt küll parandust ei pruugi algatada, kuid võib siiski olla probleemi lahendamise protsessi seisukohalt tähenduslik.

Käesoleva alapeatüki põhifookus on õpetaja mitteverbaalsel käitumisel seliste sekventsas eel-alguses: õpilase probleemvooru sõnastamise ajal ja vahetult selle järel, kuni õpetaja verbaalse parandusalgatuseni.

Õpetaja hoiab probleemallikale osutavat žesti

Vaatame õpetaja verbaalset parandusalgatust sisaldavat näidet (50). Näites on kaks õpetaja algatatud küsimus-vastus-sekventsi. Esimese õpilase vastuse kiidab õpetaja heaks tõusva intonatsiooniga öeldud partikliga *jaa*, mis ühtlasi initsieerib õpilast edasi rääkima (vt partikli *jaa* kohta eesti keeles nt Kasterpalu 2005, Hennoste 2001; üldküsimuse vastusena Keevallik 2009), ise samal ajal tahvlile kirjutatud järgmise küsimuse vastusele osutades. Teine vastus aga on õpetaja seisukohalt probleemne. Real 18 peatab õpetaja parasjagu käimasoleva tegevuse partiklireaga *ot=ot=ot=ot* (vt ka Keevallik 2003: 140). Näites (50) on tõusva intonatsiooniga öeldud reduplitseeritud partiklireal *ot=ot=ot=ot* teinegi funktsioon: see osutab probleemile õpilase eelmise voores, kuid ei määratle täpselt, milles probleem seisnes. Partiklireale eelneb paus. Analüüsime täpselt, mida õpetaja teeb probleemallika väljaütlemise ja sellele järgneva pausi ajal.

(50) 1. klass eesti keel

((Katke on tunni algusest, Õ palus Aliisel ette lugeda tahvlile kirjutatud kava tunnis tehtavatest ülesannetest. Õ seisab tahvli ees, kaardikepp paremas käes. Aliise istub oma pingis, vaatab kogu esitatud lõigu ajal tahvlile))

1. Õ: [ˈneljandaks?]
[[((Õ seisab tahvli ees, kaardikepp käes, vaatab tahvlile))]]
2. (0.6) ((Õ seisab tahvli ees, kaardikepp käes, vaatab tahvlile))
3. Aliise: [ˈEesti:]
[[((Õ seisab tahvli ees, kaardikepp käes, vaatab tahvlile))]]
4. (.) ((Õ alustab tahvlile osutavat žesti))
5. Aliise: [1ˈlipp] (.) [2ˈlugu.]
[1((Õ osutab kaardikepiga sõnale *lipp*, vaatab tahvlile))]
[2((Õ liigutab kaardikepi sõnale *laulu*, vaatab tahvlile))]
6. Õ: [jaa?]
[[((Õ võtab kaardikepi sõnalt *laulu*, hakkab seda asetama järgmise sõna juurde, vaatab tahvlile))]]
7. Õ: [laulu?]

- [[((Õ paneb kaardikepi lühendile *kuulm*, pöörab pea Aliise suunas))]
8. Aliise: [ˈlauu?]
- [[((Õ hoiab kaardikeppi lühendil *kuulm*, vaatab Aliise suunas))]
9. (0.4) ((Õ hoiab kaardikeppi lühendil *kuulm*, vaatab Aliise suunas; Aliise vaatab tahvlile))
10. Õ: [ˈmis ˈsõna ˈsiin on?]
- [[((Õ liigutab kaardikeppi mööda lühendit *kuulm*, pöörab pea tahvli suunas))]
11. (0.6) ((Õ liigutab kaardikeppi mööda lühendit *kuulm*, vaatab Aliise suunas))
12. Kati?: kuul-
13. Aliise: [ˈkuulmin-]
- [[((Õ hoiab kaardikeppi lühendil *kuulm*, vaatab Aliise suunas))]
14. → (.) ((Õ hoiab kaardikeppi lühendil *kuulm*, vaatab Aliise suunas))
15. Aliise: [3 ˈkuulmi][4ne.]
16. Sven: [3,4{--}]
- [3 ((Õ hoiab kaardikeppi lühendil *kuulm*, vaatab Aliise suunas))]
- [4 ((Õ hoiab kaardikeppi lühendil *kuulm*, osutab teise käega uksepoolse rea lastele, vaatab uksepoolse rea suunas))]



17. → (0.6) ((Õ hoiab kaardikeppi lühendil *kuulm*, osutab teise käega lastele uksepoollises reas, vaatab uksepoose rea suunas))
18. → Õ: [> ot=ot=ot=ot? <]
- [[((Õ hoiab kaardikeppi lühendil *kuulm*, osutab teise käega lastele uksepoollises reas, vaatab tahvlile))]
19. L1: kuula[5mine.]
20. Aliise: [5kuula][6mine.]
- [5((Õ võtab osutava kaardikepi tahvlilt))]
21. Õ: [6,7kuula]mine jah.]
- [7((Õ noogutab, langetab käe, pilk liigub uksepoollises rea lastelt enda ette))]

Ülal esitatud näite (50) ridadel 3 ja 5 ütleb Aliise esimese osa tahvlile kirjutatud tunnis kavandatavast neljandast tegevusest, millele õpetaja annab tõusva intonatsiooniga öeldud *jaa* abil positiivse hinnangu ning õhutab ühtlasi Aliiset

edasi rääkima. Aliise vastuse ütlemise ajal veab õpetaja mööda tahvlit sõnade ütlemise taktis järke, peegeldades nii sekventsikulgu ka mitteverbaalselt. Kui Aliise ütleb välja viimast sõna *lugu* oma voorust, liigutab õpetaja kaardikepi juba järgmisele sõnale *laulu*, näidates sel moel, et parasjagu ette loetava sõnaga probleeme ei ole (rida 5). Kaardikepi liigutamine järgmise sõna *laulu* juurde näitab, et õpetaja jäi saadud vastusega rahule ning peab esimest osa vastusest lõpetatuks.

Real 7 esitab õpetaja lükkumisuse, mis on moodustatud verbaalsete ja mitteverbaalsete vahendite koostöös: õpetaja ütleb tõusva intonatsiooniga järgmise tunnis kavandatava tegevuse alguse *laulu* ning osutab konstruktsiooni puuduvale osale, lühendile *kuulm* tahvlil.

Real 8 alustabki Aliise sõnaga *laulu*, mille ütlemise ajal hoiab õpetaja kaardikepi lühendil *kuulm*. Real 9 on 0.4 sekundi pikkune paus, misjärel õpetaja küsib *`mis `sõna `siin on?*, ise samal ajal kaardikepi mööda lühendit *kuulm* liigutades. Küsimusele järgneb 0.6 sekundi pikkune paus, mille ajal õpetaja osutab endiselt kaardikepiga raskusi tekitavale lühendile *kuulm*, ise samal ajal Aliise poole vaadates. See näitab, et ta ootab endiselt vastust just Aliiselt. Real 13 alustab Aliise vastuse sõnastamisega, öeldes poolelijäetud sõna *kuulmin-*, mille ta pärast mikropausi lõpetab: *kuulmine*. Aliise vastusele järgneb 0.6 sekundi pikkune paus.

Mida teeb õpetaja probleemallika väljaütlemise ja sellele järgneva pausi ajal?

Pooleli jäänud sõna *kuulmin-* ütlemise ajal osutab õpetaja endiselt tahvlile kirjutatud lühendile *kuulm*. Ta ei liigu edasi järgmise sõna juurde tahvlil, nagu ta tegi seda näiteks ilma probleemita sõna *lugu* tahvlilt ette lugemise ajal (real 5). Õpetaja osutav kaardikepp jääb probleemallikale paigale. Just osutava žesti püsimine ette loetaval probleemsel sõnal on esimene, mitteverbaalselt edastatud märguanne, et parasjagu välja öeldav üksus on õpetaja seisukohalt probleemne.

Omaette küsimus on, kas õpilased reageerivad õpetaja probleemallikale püsima jäänud žestile kui parandusalgatusele. Seda on raske kindlalt väita. Selle poolt, et Aliise tõlgendab õpetaja osutava kaardikepi paigalejäämist lühendile *kuulm* kui probleemile osutajat on sõna *kuulmin* väljaütlemise katkestamine ning sellele järgnev mikropaus. Kuid pärast mikropausi ütleb Aliise sama sõnatüve *mine*-vormi lõpuni (real 15). Seega on võimalik, et Aliise ei reageerinud õpetaja probleemallikal peatunud osutavale žestile, vaid tegemist on tavalise eneseparandusega. Aliise takerdumisega on võimalik seletada ka õpetaja osutava žesti püsimist kuni reani 15.

Teine fakt, mis räägib selle poolt, et õpilased võisid õpetaja osutava žesti peatumist lühendil *kuulm* tõlgendada parandusalgatusena, on Sveni käitumine pärast Aliise katkestatud vastusele järgnevat mikropausi. Salvestusest on näha, et Aliise 15. real oleva vastuse sõnastamise ajal liigutab ka Sven huuli, öeldes midagi, mida ei ole salvestusest välja kuulda.

Õpetaja tahvlile osutav žest on püsinud lühendil *kuulm* alates reast 7, ka õpetaja pilk on pea kogu sekventsikul vältel püsinud Aliisel, välja arvatud küsi-

muse `mis `sõna `siin on ajal, mil õpetaja pööras pilgu tahvlile. See näitab, et õpetaja on kuni 15. reani oodanud vastust just Aliiselt.

Real 15 aga, niipea, kui on selge, et Aliise on kordamas sama sõnatüvega vormi, pärast sõna tüve *kuulmi* välja ütlemist, muudab õpetaja pilgu suunda, vaadates uksepoolse rea laste suunas, ning lisab tahvlile osutavale žestile teise žesti: ta osutab vasaku käega uksepoolse rea õpilaste suunas. Teisisõnu: õpetaja annab ka real 15 juba Aliise vastuse välja ütlemise ajal mitteverbaalselt märki, et see on probleemne. Õpetaja pöörab pilgu Aliiselt teistele õpilastele ning annab teistele õpilastele osutava žestiga märku, et ta ootab nende sisenemist parandusprotsessi.

Aliise vastusele järgneva 0.6 sekundi pikkuse pausi ajal osutab õpetaja endiselt probleemlikale, lühendile *kuulm*, ning jätkab teise käega osutamist uksepoolse rea lastele. Täpsemalt: õpetaja kasutab analüüsitava näites korraga kahte vahendit, mis annavad märku, et õpilase eelmine voor oli problemaatiline.

Esiteks: õpetaja ei lõpetanud osutamist lühendile *kuulm* ega liigu edasi järgmise sõna juurde, nagu ta tegi näiteks sama näite real 5 probleemita vastuse puhul. Teisisõnu: õpetaja on osutava žesti hoidmise abil peatunud probleemliku juures. Teiseks: samal ajal osutab õpetaja teistele õpilastele, andes neile võimaluse Aliise asemel parandus läbi viia. Õpetaja kasutab korraga kahte, tüübilt erinevat mitteverbaalset parandusalgatuse vahendit: probleemliku lokaliseerimist sellele osutamise abil ning teise vastaja valikut (vt täpsemalt ptk-st 6.3). Mõlemal juhul alustab õpetaja parandust algavat žesti nii pea, kui on selge, et parasjagu sõnastatav üksus on tema seisukohalt probleemne.

Salvestusest ei ole näha, et keegi lastest annaks käega või muul moel probleemlikale järgneva pausi ajal (rida 17) paranduse läbiviimise soovist märku, reageerides probleemlikale osutavale žestile ja/või teistele õpilastele osutavale žestile kui parandusalgatusele. Kahjuks ei ole kaamera fookusesse jäänud just uksepoolne rida, millele õpetaja osutas. Siiski on tõenäoline, et ükski uksepoolse rea lastest voru haaramise soovist märku ei andnud, kuna õpetaja jätkab 18. real verbaalselt. Ta osutab tõusva intonatsiooniga öeldud partiklireaga *ot=ot=ot=ot* probleemile Aliise eelmises voorus.

Näites (50) vedas õpetaja kaardikepiga õpilase vastuse ütlemise ajal mööda tahvli järge, liikudes pärast iga õigesti ette loetud sõna järgmise sõna juurde, hinnates sel moel mitteverbaalselt õpilase vastuse õigeks. Kui õpilase vastus oli probleemne, ei liikunud õpetaja aga kaardikepiga järgmise sõna juurde, vaid jättis kaardikepi probleemsele sõnale seisma. Situatsiooni olid kaasatud tahvel, kuhu olid kirjutatud lühendatult tunniks kavandatud tegevused ning õpetaja käes olev kaardikepp, mida ta kasutas tahvlile või õpilastele osutamiseks. Õpetaja seisis kaardikepiga tahvli ees otsekui parasjagu toimuvat tegevust dirigeerides.

Õpetaja peatab õpilase vastust saatva mitteverbaalse tegevuse

Ka järgmises näites (51)¹⁴ on suhtlusesse kaasatud tahvel ja sellele kirjutatu, kuid näitest (50) erineval moel: õpetaja kirjutab lahenduskäigu ütlemise ajal

¹⁴ Sama tüüpi on ka peatükis 6.3 esitatud näide (47).

seda tahvlile. Katkes (51) on vastama valitud õpilane Siim kirjeldamas tehte 9+5 lahenduskäiku, mida õpetaja samal ajal tahvlile kirjutab. Siim lähtub lahenduskäigu kirjeldamisel õpetaja nõutud reeglist kümnest suurema vastusega liidetavate liitmisel, mille järgi tuleb liita kõigepealt kümneni, siis ülejäänud osa.

(51) 1. klass matemaatika

1. Õ: `Siim `alustab `esimest. `viimast `tulpa
`ülevalt `alla.
2. (0.8) ((Õ seisab klassi ees, hoiab töölehte ülesandega käes))
3. Siim: [`öheksa=pluss=`viis.]
[((Õ läheb tahvli juurde, otsib tahvli servalt kriiti))]
4. Õ: [*jah.*]
[((Õ otsib tahvli servalt kriiti))]
5. (.) ((Õ otsib tahvli servalt kriiti))
6. Siim: [`kõigepealt `liidan]
[((Õ otsib tahvli servalt kriiti))]
7. (0.4) ((Õ kirjutab tahvlile tehet 9+5))
8. Siim: [`viiest öheksale `ühe.]
[((Õ kirjutab tahvlile tehet 9+5))]
9. (0.4) (Õ kirjutab tahvlile tehet 9+5))
10. Siim: [`saan `kümme `täis.]
[((Õ tõmbab 5-e alla kriipsu))]
11. (0.4) ((Õ kirjutab 5-e alla numbri 1))
12. Siim: [`siis=jääb `liita `veel ülejäänud (.) `neli.]
[((Õ tõmbab 5-e alla teise kriipsu, kirjutab 5-e alla numbri 4))]
13. (0.8) ((Õ alustab kolmanda tehte alguse, numbri 1 kirjutamist))
14. Siim: [1 `öhe][2ksa=pluss=`viis=on `sama=mis] [3,4 kü-]
[1 ((Õ kirjutab kolmanda tehte alguseks numbrit 1))]
→ [2 ((Õ katkestab tehte kirjutamise, hoiab kätt 1-e taga
kirjutamisvalmis))]
15. → Õ: [3,4 >ot]=ot=ot=ot=ot.< `alumine rida.]
[4 ((Õ hoiab kätt tahvlil 1-e taga
kirjutamisvalmis))]

Näites (51) kirjeldab Siim tehte 9+5 lahenduskäiku. Õpetaja kirjutab samal ajal lahenduskäiku tahvlile. Näite alguses kirjutab õpetaja Siimu öeldud lahenduskäiku viivitusega (read 7–11). Enne rida 12 on tahvlil olev tekst järgmine: 9 + 5=

/
1

Real 12 ütleb Siim järgmise tehte lahenduskäigust: *siis=jääb `liita `veel ülejäänud (.) `neli.* Õpetaja kirjutab samal ajal numbri 5 alla veel ühe kriipsu ja numbri 4. Rea 12 väljaütlemise lõpuks näeb tahvlile kirjutatud tekst välja järgmine: 9 + 5=

/\n
1 4

[illegible]

Seejärel peatab õpetaja Siimu vooru viimasele silbile *kü* peale rääkides redu-plitseeritud partiklireaga *ot=ot=ot=ot=ot* Siimu vooru väljautlemise ning lisab partiklireale täpsustuse: *alumine rida*, mis annab õpilasele selge signaali, et vastus oli probleemne ning ühtlasi vihje probleemi lahenduse kohta.

Näidetes (50) ja (51) andis õpetaja esimese märguande probleemist õpilase parasjagu sõnastatavas vastuses mitteverbaalselt. Näites (50) hoidis ta osutavat žesti tahvlile kirjutatud sõnal kuni probleem lahendati, näites (51) katkestas ülesande lahenduse tahvlile kirjutamise. Nimetatud mitteverbaalsed markerid osutasid küll probleemile parasjagu sõnastatavas õpilase voorus, kuid ei algatanud iseseisvalt parandust. Pigem ennustasid nad ette järgnevat õpetaja verbaalset tegevust, paranduse algatamist.

¹⁵ Salvestusest ei ole kuulda, et ka keegi teistest õpilastest reageeriks näites (51) verbaalselt õpetaja lahenduskäigu kirjelduse katkestamisele kui parandusalgatusele. Teiste õpilaste mitteverbaalne käitumine ei ole kaamera fookusesse jäänud.

õppijate tundides ning põhikooli füüsika- ja bioloogiatundides, mille õppekeeleks on inglise keel. Kääntä toob näiteid kaht tüüpi sekventsides.

Ühel juhul on suhtlusesse kaasatud tahvlile kuvatud tekst inglise keele ülesande ning selle vastustega. Õpetaja on vastused varjanud paberiga. Kui õpilane on õige vastuse välja öelnud, nihutab õpetaja paberi sellelt ära, hinnates sel moel õpilase vastuse õigeks. Kui aga vastus on vale, ei liiguta õpetaja paberit vastuselt. Paberi paigalejätmine õige vastuse peale projitseerib Kääntä järgi algava parandusprotsessi alguse.

Teist tüüpi näide, mille Kääntä (2010: 208–209) esitab, on situatsioonist, kus õpetaja kasutab inglise keele tunnis lünkadega ülesande teksti, kust vastused puuduvad. Ülesande tekst on kuvatud grafoprojektoriga tahvlile. Õpetaja seisab grafoprojektori juures. Pärast iga õpilase õiget vastust kirjutab õpetaja vastuse ülesande taga olevasse lünka. Selleks kummardub ta grafoprojektori poole ning sirutab end pärast vastuse kirjutamist. Kääntä analüüsib juhtumit, kus õpilase vastus oli vale. Vastuse ütleamise ajal alustab õpetaja grafoprojektori poole kummardumist, kuid katkestab selle liigutuse ning ajab end jälle sirgu. Seejärel algatab õpetaja verbaalselt paranduse. Grafoprojektori poole kummardamise katkestamine on Kääntä sõnul esimene märguanne, et õpilase voor oli õpetaja jaoks probleemne.

Õpetaja muudab probleemallika ütleamise ajal pilgu suunda

Analüüsitud eesti algkoolitundide materjalis leidis näiteid, kus esmapilgul paistis, et mitteverbaalse suhtlusmodaalsuse kasutamine ei anna mingisugust informatsiooni parasjagu sõnastatavas vóorus leiduva probleemi kohta. Õpetaja ei žestikuleerinud probleemvóoru väljaütlemise ajal, samuti püsis õpetaja kehasend probleemvóoru sõnastamise ajal muutumatuna. Niisuguste näidete mikroanalüüs näitas siiski, et õpetaja pilgu suuna muutus võib anda märku probleemist parasjagu sõnastatavas tekstis analoogilisel moel nagu tegid seda žestid eelpool esitatud näidetes (49), (50) ja (51).

Õpetaja on enne paranduse algatamist koolitunnisuhtluses kuulaja staatuses: ta on eespool esitatud küsimuse või direktiivi, millele õpilane parasjagu vastab. Adam Kendon on leidnud, et kuulaja hoiab pilku kõnelejal rohkem kui kõneleja kuulajal. Kuulajad vaatavad pikalt kõneleja suunas, pöörates pilgu aeg-ajalt koraks kõnelejalt ära. Kõnelejad aga pööravad pilgu kuulajalt pikemaks ära: kuulajale suunatud pilgu ja mujale suunatud pilgu kestus on umbes võrdne (Kendon 1967, 1990).

Charles Goodwini töö on muu hulgas näidanud, et parasjagu häälesolija võib kasutada näiteks venitusi, katkestusi, pause, uuestialustamisi, et kuulaja tema poole vaataks. See tähelepanek viib üldise järelduseni, et kõneleja töötab kuulaja pilgu saamise heaks (Goodwin 1981: 57). Seevastu Frederico Rossano, Penelope Browni ja Stephen C. Levinsoni (2009: 197–199) itaalia suhtlusel põhinev uurimus näitab, et kõneleja vóoru vormistus ei pruugi olla seotud kuulaja pilgu puudumise või olemasoluga. Pigem osutab nende materjal, et itaalia suhtluses on kõneleja pilgu suund seotud parasjagu sooritatava tegevusega, näiteks küsimuse esitamise ajal vaatab kõneleja enamasti kuulaja suu-

nas, kuulaja aga võib oma pilgu kõnelejal enne küsimuse sõnastamise lõppu pöörata, valmistumaks vastuse vormistamiseks.

Pole üksüheselt selge, kuidas ja millega seoses hoiab kuulaja oma pilku kõnelejal ja millal ta pöörab pilgu kõnelejal ära. Selle väljaselgitamine pole ka käesoleva töö eesmärk. Käesolev parandussekventsides multimodaalne analüüs saab heita pisut valgust asjaoludele, mis võivad mõjutada õpetaja pilgu suuna muutusi konkreetsete tegevuste – paranduse algatamise ja paranduse läbiviimise – ajal.

Allpool on esmalt esitatud küsimusest ja vastusest koosnev sekvents (52), milles ei ole probleemi: õpetaja ei algata parandust ning valib sujuvalt järgmise vastaja. Õpetaja ei muuda kogu sekvensi jooksul oma kehaasendit ning vaatab õpilase suunas, tähistades nii pilguga oma kuulaja staatust (Goodwin 1981: 31). Õpetaja pöörab pilgu õpilaselt ära uut sekvensi algatades, järgmist vastajat Siimu nimetades (rida 4).

(52) 1. klass matemaatika

((Eespool sõnastatud ülesanne on ette lugeda tehe, öelda vastus sellele ning juhul, kui vastus on suurem kui 20, see värvida. Õ seisab kogu esitatud katke ajal oma laua taga, käed all, toetab vasaku käega lauaservale.))

1. Õ: [Kadri?]
 [(((Õ vaatab laual oleva töölehe suunas)))]
2. (0.6) ((Õ tõstab pea, vaatab Kadri suunas))
3. Kadri: [kolm`teist=pluss (0.4) `viis (1.2) on: `kaheksa `teist=ei=`värvi.]
 [(((Õ vaatab Kadri suunas)))]
4. Õ: [Siim.]
 [(((Õ vaatab laual oleva töölehe suunas)))]
5. (0.6) ((Õ tõstab pea, vaatab Siimu suunas))
6. Siim: [`kaks`teist=pluss=`öheksa (0.4) *on*]
 [(((Õ vaatab Siimu suunas)))]

Ülal esitatud ilma probleemita küsimussekvents (52) ning üleminekus järgmisele küsimussekvensile liigub õpetaja pilk mööda kindlat trajektoori, mis on seotud sekvensi arenguga. Vastajat nimetades vaatab õpetaja enda laual olevale töölehele, tõenäoliselt eesmärgiga kontrollida järgmist matemaatikatehet (read 1 ja 4). Ajal, mil vastama valitud õpilane tehte ja lahenduse välja ütleb, hoiab õpetaja pilku vastajal (read 3 ja 6).

Analüüsimine võrdluseks õpetaja parandusalgatust ja paranduse läbiviimist sisaldavat küsimus-vastus-järjendit (53) samast tunni osast, pöörates põhitähelepanu õpetaja pilgu liikumisele probleemallika väljaütlemise ja sellele järgneva paranduse ajal.¹⁶

¹⁶ Laura pilgu liikumist ei ole näite (51) analüüsis arvestatud, kuna ta on kaamera fookuses seljaga.

((Eespool sõnastatud ülesanne on ette lugeda tehe, öelda vastus sellele ning juhul, kui vastus on suurem kui 20, see värvida. Õ seisab kogu sekvensi vältel oma laua taga ning hoiab mõlema käega töölehte oma rinna kõrgusel))

- Näites (53) on probleemallikaks numeraal *kolmteist* (rida 4). Õpetaja on alates küsimusele järgnevast pausist real 2 seisnud oma laua taga, käes tööleht lahendatava ülesandega, pilk Laurale suunatud. Kohe pärast seda, kui Paula on jõudnud probleemse numeraali *kolmteist* välja öelda, pöörab õpetaja pilgu Lauralt ära, oma käes olevale tekstilehele ning hoiab pilku tekstilehel kogu probleemallikale järgneva 0.4 sekundi pikkuse pausi.

Real 6 viib õpetaja ise paranduse läbi: ta asendab vale tehte alguse õigega. Niipea, kui õpetaja on jõudnud asenduse *kuusteist* välja öelda, tõstab ta pilgu ülesandelehelt ning suunab selle tagasi Laurale.

137

7.1.1.3. Kokkuvõte

Alapeatükis 7.1.1 esitatud näidetes andis õpetaja mitteverbaalselt märku probleemist parasjagu sõnastatavas vóorus enne selle grammatilist, semantilist ja intonatsioonilist lõppu, ootamata ära vóoruehitusüksuse lõpetamist, potentsiaalset vóorusiirdekohta. Kõigis analüüsitud näidetes oli probleemilahendamise protsessi kaasatud tekstikandja: grafoprojektoriga tahvlile kuvatud tekst; õpetaja parasjagu tahvlile kirjutatav tekst; ette loetav õpikutekst, mida õpetaja kasutas probleemile osutamise vahendina vóõi kahtlusi tekitanud koha kontrollimiseks.

Probleemvóoru väljaütlemise ajal alustatud kehaliigutused jagunesid analüüsitud materjalis laias laastus kahte rühma:

- žestid, mis algatasid paranduse ja/vóõi lokaliseerisid probleemallika. Parandust algatavaid žeste kasutas õpetaja kas üksi vóõi koos verbaalse parandust algatava konstruksiooniga. Viimasel juhul ennetas žest sõnalist parandusalgatust;
- mitteverbaalsed markerid, mis iseseisvalt parandust ei algatanud, kuid andsid teada probleemist, projitseerides neile järgneva verbaalse parandusalgatuse.

Kóik käesolevas peatükis analüüsitud parandusalgatused said alguse juba probleemvóoru ajal, enamasti kohe pärast hetke, kui oli selge, et parasjagu välja öeldav vóor on probleemne. See tähendab: kóik parandusalgatused olid öeldud pealerääkimisena vóõi n-ö pealetegemisena, mille algus on seotud parasjagu sõnastatava vóoru jätku tuvastuspunktiga (Jefferson 1973, 1979).

Pealerääkimisena öeldud vestluskaaslase parandusalgatused on huvitavad ainuúksi seetóttu, et nende algatamise positsioon on statistilises vähemuses. Meenutagem, et náiteks Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi (1977: 367) ingliskeelsete vestluste analüüs náitas selgelt, et vestluskaaslane algatab paranduse enamasti pärast probleemvóoru, sageli väikese viivitusega järgmises vóorus. Ka eesti argivestlustes ja eri tüüpi ametlikes vestlustes olid probleemvóorule pealerääkimisena öeldud vestluskaaslase parandusalgatused selges vähemuses (Strandson 2000: 20).

Nüüd tekib küsimus, miks algatab vestluskaaslane teatud juhtudel paranduse kohe, kui ta aru saab, et parasjagu sõnastatav tekst on probleemne?

Esiteks on oluline eristada verbaalseid parandusalgatusi, mitteverbaalseid parandusalgatusi ning mitmesuguseid mitteverbaalseid tegevusi, mida suhtleja vóõib sooritada parandusalgatuse eel-alguses. Viimased annavad küll märku probleemist parasjagu sõnastatavas tekstis, kuid ei algata iseseisvalt parandust: nad projitseerivad neile järgneva tegevuse, paranduse algatamise.

Juhud, kus õpetaja kasutas õpilase vastuse sõnastamise ajal selles oleva probleemi tähistamiseks esmalt mitteverbaalset modaalsust, kinnitavad teatud mõttes eneseparanduste eelistussüsteemi paikapidavust: õpetaja annab vastuse ütlemise ajal esmalt mitteverbaalse probleemile osutava märguande, suuredades sel moel tõenäosust, et probleemi autor, õpilane, ise paranduse läbi viib. Teisisóonu: õpetaja parandusalgatuse eel-alguses kasutatud mitteverbaalsed tege-

vused, mis projitseerivad parandusalgatuse alguse, annavad teoreetiliselt õpilasele lisavõimaluse parandus ise läbi viia.¹⁷

Käesolevas alapeatükis analüüsitud näidetes kasutas õpetaja mitteverbaalset probleemile osutavat markerit nii pea, kui juba välja öeldud õpilase voorus oli piisavalt infot mõistmaks, et parasjagu sõnastatav voor on probleemne. Nii näiteks algatas õpetaja mitteverbaalselt paranduse või osutas mitteverbaalselt probleemile näites (49) kohe pärast numeraali *üheksa* esimese poole väljaütlemist, näites (50) kohe pärast probleemse sõna *kuulmine* tüve väljaütlemist, näites (51) pärast vale tehte esimese numeraali *öheksa* teist silpi, näites (53) pärast vale tehte esimese numeraali väljaütlemist.

Teine asjaolu, mis võib heita valgust probleemvoorule pealerääkimise või n-ö pealetegemise põhjustele, on seotud konkreetse sekventsiaalse kontekstiga, milles need esinesid. Kõik analüüsitud materjalis leidunud õpetaja parandusalgatused, mis olid probleemvoorule peale räägitud või n-ö peale tehtud, olid seotud kindlat tüüpi probleemiga. Enamikul juhtudel oli tegemist olukorraga, kus õpilane oli sõnastamas vale matemaatikatehet: ta kas kaldus kõrvale pike-masse lahenduskäiku kuuluvate tehete kokkulepitud järjekorrast või luges töövihikust ette vale tehte pikemast tehete tulbast. Ühel juhul algatas õpetaja õpilase probleemvoorule välja ütlemise ajal paranduse ka siis, kui õpilane luges valesti ette tahvlile kirjutatud lühendit. Kõigis näidetes algatas õpetaja paranduse nii pea, kui ta sai juba välja öeldud tekstist järeldada, et õpilane teeb midagi valesti. Kuna vale tehe viib vale vastuseni, peatas õpetaja vale tehte ütlemise hetkel, kui ta probleemist teadlikuks sai, ootamata ära vooruehitusüksuse piire. Kõigil niisugustel juhtudel oli tegemist täpsust nõudva kontekstiga.

Siinkohal tekib kokkupuutepunkt nn varieeruva lähenemisega (*variable approach*) koolitunnile (vt nt Seedhouse 2004, Walsh 2006). Lähenemise põhiidee lähtub seisukohast, et ei ole võimalik rääkida ühtsest, monoliitsest koolitunnikontekstist. Koolitunnikontekst on pidevalt muutuv nähtus, see luuakse vastavalt parasjagu aktuaalsetele pedagoogilistele ja suhtluslikele eesmärkidele suhtlejate koostöös. Pigem saab rääkida mikrokontekstidest ühe koolitunni sees. Kui muutub tunni fookus, siis muutuvad ka suhtlust reguleerivad seaduspärad ja pedagoogilised eesmärgid.

Nii on näiteks Paul Seedhouse'i analüüs õpetaja algatatud parandussekventsidest võõrkeeletundides näidanud (2004: 158), et teatud kitsas kontekstis, kus võõrkeeletõpetaja fookus on täpsetel lingvistilistel vormidel, parandab ta õpilasi enam kui näiteks tunni osades, mille eesmärk on arendada vestlust või kus õpilastel on vaja iseseisvalt lahendada mõni ülesanne.

Ka eesti algkoolitundides on õpetaja parandusalgatuse vorm seotud sellega, mida parandatakse ja mis on vestlejate jaoks parasjagu aktuaalne suhtluslik ja/või pedagoogiline eesmärk. Tunni osades, kus fookuses olid täpsed arvud (nt matemaatikaülesannete lahendamisel) või konkreetsed grammatilised vormid (nt eesti keele tunnis), kasutas õpetaja enam õpilase vooru tühistamist ja paran-

¹⁷ Töö autor on tänulik Riina Kasterpalule vastavasisulise märkuse eest.

damist. Pea kõik eelmise vooru tühistamised ja õpetaja läbi viidud parandused kogu materjalis reageerisid valesti öeldud lingvistilistele vormidele või matemaatikaülesannete valedele vastustele (Strandson 2007, 2008).

Probleemallika laadi ja parandusalgatuse alguse seost ei ole siinkirjutaja teada täpsemalt uuritud. On võimalik, et parandusalgatuse algus võib olla seotud konkreetse sekventsiaalse kontekstiga ning sellega, milles probleem seisneb.

7.1.2. Õpetaja ei anna ei sõnadega ega mitteverbaalselt probleemist selle väljaütlemise ajal märku

Õpetaja võib paranduse algatada ka pärast probleemvoorule, potentsiaalses vooru-siirdekohas, ilma probleemvoorule peale rääkimata või selle sõnastamise ajal mitteverbaalselt probleemile osutamata.

Seda tüüpi sekventsides saab analüüsitud materjalis jagada kaheks:

- õpetaja parandusalgatus järgnes probleemvoorule kohe;
- probleemvoorule järgnes paus, misjärel õpetaja algatas verbaalselt paranduse.

Viimast tüüpi sekventsides puhul on analüüsi keskmes õpetaja võimalik eelmises voorus oleva probleemiga seotud mitteverbaalne tegevus pausi ajal. Allpool on analüüsitud kummagi rühma näiteid.

7.1.2.1. Parandusalgatus järgneb probleemvoorule kohe

Õpetaja võib algatada paranduse kohe pärast seda, kui õpilane on probleemvoorule sõnastamise lõpetanud, potentsiaalses vooru-siirdekohas. Siis ei leidu probleemallika sõnastamise ajal õpetaja käitumises ühtegi viidet sellele, et parasjagu välja öeldav voor oleks probleemne. Niisugused on näiteks peatükis 6.2 kord juba esitatud sekvents (39), (40), (41) ja (42), kus õpetaja algatab paranduse ainult mitteverbaalselt, ning peatükis 6.3.1. analüüsitud sekvents (45), kus õpetaja kasutab paranduse algatamiseks korraga žesti ja kõnet.

(39a) 1. klass matemaatika

(---)

5. Õ: [ee `kaheksa=pluss=`neli.]

[[((Õ seisab mõlemad käed seljale asetatud, vaatab tüdrukute suunas; tüdrukute pilk enda ees))]

6. (1.0) ((Õ seisab mõlemad käed seljale asetatud, vaatab tüdrukute suunas; tüdrukute pilk enda ees))

7. Aliise: [>kolmteist.<]

[[((Aliise vaatab Õ suunas, Õ vaatab Aliise suunas))]

8. → (0.6) ((Õ vaatab Aliise suunas, pöörab pead pisut viltu, vasakult paremale; naeruse näoga, seisab endiselt käed seljal, Aliise vaatab Õ suunas))]

9. Aliise: >kaksteist.<

(40a) 3. klass matemaatika

1. Õ: ee kaks`kümme jagatud `kümne.
2. (0.6) ((lapsed tõstavad kätt, Õ osutab Rivole))
3. Rivo: [kümme.]
[((Õ osutab Rivole))]
4. → (.) ((Õ osutab Janele))
5. Sten: [õpt]
[((osa lapsi tõstab kätt, Õ osutab Janele))]
6. Sten: [1mmmm]
7. Jane: [1kaks.]

(41a) 1. klass matemaatika

((Õ palus eespool Aliisel kirjeldada kõva häälega tehte 9+5 lahenduskäiku, Aliise võtab allpool lahenduse kirjelduse tulemusi kokku))

(---)

5. Aliise: [1`kümme=pluss=][2`neli (.) * `on: (.) `viis `teist. *]
[1((Õ seisab klassi ees, hoiab mõlema käega kaardikepist, pilk Aliisel))]
[2((Õ seisab klassi ees, hoiab mõlema käega
kaardikepist, pilk tahvlil))]
6. → **(0.6) ((Õ osutab, kaardikepp paremas käes, tahvlile kuvatud tehte; pilk tahvlil))**
7. Aliise: [3`neli[4teist.]
[3((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, pilk tahvlil))]
[4((Õ osutab kaardikepiga tahvlile; pilk tahvlilt ära, enda ette))]
8. (.) ((Õ võtab osutava käe tahvlilt, hoiab mõlema käega kaardikepist))

(42a) 1. klass eesti keel

(---)

4. Õ: [1,2mis=`vär]vi?]
[2((Õ hoiab mõlema käega sinist paberit lausega oma kõhu kõrgusel, vaatab klassi suunas))]
5. (.) ((Õ hakkab end tahvli suunas pöörama))]
6. L?: sini=
7. L-d: =[kollane.] ((kooris)
[((Õ pöörab end tahvli suunas, et sinist lehte tahvlile kinnitada))]
8. → **(0.4) ((Õ pöörab end klassi suunas tagasi))**
9. L1: sinine
10. L-d: [kollane.] ((osa lapsi kooris))
11. Õ: [sinine.]
[((Õ hakkab end tahvli suunas tagasi pöörama))]
12. (.) ((Õ pöörab end tahvli suunas tagasi))
13. Õ: [ˈsinine=on `õige.]
[((Õ kinnitab sinist lehte tahvlile))]

(45) 1. klass eesti keel

((Õ ja lapsed harjutavad koos š-hääliku hääldamist, Õ palus eespool kõigil lastel koos hääldada nime *Šuura*))

1. Õ: [ja ütlemine `kolm `korda.]
[[((Õ seisab tahvli ees, pilk klassil, hoiab mõlema käega kaardikeppi oma kõhu kõrgusel))]]
2. L-d: [Šuu:ra]=
[[((Õ kummardub korra alla allapoole, käte asend säilib))]]
3. Õ: =[1ei,] [2`teeme nii.]
→ [1((Õ raputab pead, tõstab parema käe kaardikepilt ning liigutab
käelaba edasi-tagasi justkui õhus kustutades))]
[2((Õ lõpetab kustutamist imiteeriva žesti, langetab pisut paremat
kätt))]]
4. (.) ((Õ pilk klassil, parem käsi rinna kõrgusel, vasak hoiab kaardikeppi kõhu
kõrgusel))
5. Õ: *`kuula.* `kuula kuidas.

((sekvents jätkub))

Kõigis ülal esitatud parandussekventsides algatas õpetaja mitteverbaalselt paranduse kohe pärast probleemvoorule väljaütlemist: näites (39a) peažestiga; näites (40a) teisele õpilasele osutava žestiga; näites (41a) tahvlile osutava žestiga; näites (42a) sekventsiga saatva mitteverbaalse tegevuse, tahvlile paberi kinnitamise katkestamisega ja end näoga õpilaste poole tagasi keeramisega ning näites (45) õpilaste eelmise vooru tühistamise ning kustutamist imiteeriva žestiga.

7.1.2.2. Probleemvoorule järgneb paus

Teise grupi moodustavad parandussekventsid, kus probleemvoorule järgneb paus, misjärel õpetaja algatab grammatilis-süntaktilise konstruktsiooniga paranduse.

Kui arvestada ainult verbaalset parandusalgatust, paigutuksid selle rühma näited selgelt sekventsides hulka, kus õpetaja n-õ hoiab parandusalgatust tagasi, et anda õpilasele võimalus end ise parandada. Sellisel juhul laiendaks paus voorusiirdeala (*expanded transition space*), et suurendada probleemi autori võimalust läbi viia eneseparandus (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 374). Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi analüüs tugineb verbaalsetele parandusalgatustele. Nad ei uurinud eraldi probleemi autori ega vestluspartneri mitteverbaalset tegevust parandussekventsiga ajal.

Käesoleva peatüki põhifookus on aga õpetaja võimalikul mitteverbaalsel käitumisel probleemvoorule järgneva pausi ajal. Eesmärk on uurida, kas ja kui jah, siis missuguse mitteverbaalse tegevusega on paus voorusiirdealal täidetud.

Õpetaja hoiab probleemvoorule järgneva pausi ajal sekventsiga alguses võetud kehaasendit

Vaatame kahte katket 1. klassi eesti keele ja matemaatikatunnist. Sekventsiga (54) valib õpetaja vastajaks Mariliisi. Tüdruku vastus ei ole õpetaja seisukohalt probleemne.

(54) 1. klass eesti keel

((Õ kirjutas tahvlile võõrhäälikuid sisaldavad nimed äsja ette loetud jutustusest ja palus nimed ükshaaval ette lugeda))

1. Õ: [> `Mariliis. <]
[[(Õ kummardub Mariliisi suunas)]]



2. Mariliis: [Žanna.]
[[(Õ on Mariliisi suunas kummargil)]]
3. Õ: [kes `oli Žanna.]
[[(Õ tõuseb kummardusest)]]



Näite (54) real 1 valib õpetaja vastajaks Mariliisi, ise samal ajal tüdruku suunas kummardudes. Real 2 ütleb Mariliis õpetaja eespool esitatud küsimusele vastuse. Ajal, mil Mariliis sõnastab oma vastust *Žanna*, püsib õpetaja sekventsiga alguses võetud tüdruku suunas kummardavas asendis. Kohe pärast vastuse lõpetamist sirutab õpetaja end. Kummardusest tõusmine on ainus, mitteverbaalselt antud märk, et õpetaja jäi vastusega rahule. Mariliisi kohalt tõusmine näitab, et õpetaja liigub sekventsiga edasi ega soovi vastuse juures peatuda. Real 3 esitabki õpetaja uue küsimuse *kes oli Žanna*.

Järgmine näide (55) on pärit 1. klassi matemaatikatunni osast, kus õpetaja palus lastel vaadata pilti matemaatika töövihikust ning nimetada kõik objektid, mida pildil on kolm. Erinevalt näitest (54) on siin õpilase vastus probleemne. Vaatame täpsemalt õpetaja mitteverbaalset käitumist probleemvooru järel real 5.

(55) 1. klass matemaatika

((Õ palus eespool vaadata pilti töövihikust ning nimetada, mida on pildi peal kolm))

1. Õ: [{--} `ka=veel `midagi ütelda.] ((vooru alguses defekt salvestuses))
 [((Õ seisab klassi ees, on Tarmo suunas kummargil, vaatab Tarmo poole))]



2. (5.0) ((Õ on Tarmo suunas kummargil, pilk Tarmol))
3. (0.4) ((Õ on Tarmo suunas kummargil, astub sammu Tarmo poole))
4. Tarmo: [`kõikidel=on (1.0) ee (1.0) `kõikidel=on (0.4) se (1.6) {-} ja (.) `kaks (.) `jänest `hoiavad ja `üks `hüppab.]
 → [((Õ on Tarmo suunas kummargil; Tarmo pilk vihikus, sõna *hüppab* ajal pilk Õ-le)]
5. → (0.4) ((Õ on Tarmo suunas kummargil, Tarmo pilk Õ-l))
6. Õ: [aga=`kus=seal `kolm oli.]
 [((Õ on Tarmo suunas kummargil pilk Tarmol; Tarmo pilk Õ-l))]

Näite (55) real 1 ütleb õpetaja Tarmole suunatud küsimuse. Seejuures tähistab ta pöördumise adressaadi selgelt kehaasendi abil: õpetaja kummardub Tarmo suunas allapoole. Real 4 ütleb Tarmo pikalt takerdudes õpetaja küsimusele vastuse. Oma vooru viimase sõna *hüppab* ajal tõstab ta pilgu vihikust õpetajale, andes sel moel signaali, et ta ootab õpetaja hinnangut oma vastuse kohta.

Tarmo vastusele järgneb paus, mille ajal õpetaja püsib endiselt Tarmole suunatud kummarduses. Just Tarmole adresseeritud küsimuse esitamisest saadik võetud kehaasendi püsimine on esimene märguanne, et Tarmo vastuses võis olla probleem. Erinevalt sekventsist (54), kus õpetaja sirutas end kohe pärast õpilase õiget vastust, annab õpetaja sekventsist (55) pärast õpilase probleemset vastust kehaasendi säilitamisega märku, et ta ei pea küsimus-vastus-sekvenssi lõpetatuks. Real 6 algatabki ta eriküsimusega paranduse, olles endiselt Tarmo suunas kummargil.

Näites (55) projitseeris õpetaja sekventsiga alguses võetud kummardava kehaasendi säilitamine peatselt algava verbaalse parandusalgatuse. Teisisõnu: juba probleemvooru väljaütlemise järel, verbaalsele parandusalgatusele eelneva pausi ajal, andis õpetaja mitteverbaalselt signaali, et ta ei jäänud õpilase voo-
ruga rahule.

Õpetaja parandust algatav žest algab kohe probleemvooru järel

Peatükis 6 esitatud analüüs näitas, et õpetaja võib paranduse algatada ainult mitteverbaalselt või kasutada parandust algatavaid kehaliigutusi koos verbaalsete parandust algatavate konstruktsioonidega. All on esitatud just seda tüüpi näide ptk-s 6.1.4 kord juba analüüsitud sekventsist (26), kus õpetaja kasutab probleemlikat lokaliseerivat osutavat žesti ja grammatilis-süntaktilist parandust algatavat konstruktsiooni koos.

Näites (26a) järgneb õpilase probleemvoorule paus (rida 9), misjärel õpetaja algatab *kas*-küsimusega paranduse. Käesoleva analüüsi fookuses on õpetaja mitteverbaalne käitumine probleemvoorule järgneva pausi ajal.

(26a) 1. klass eesti keel

((Katke on tunni osast, kus Õ esitab küsimusi äsja ette loetud teksti kohta Eesti Vabariigi aastapäevast. Tekstis esinenud uued sõnad on kuvatud grafoprojektori abil tahvlile. Õ ootab küsimustele vastuseks konkreetseid tekstis kasutatud sõnu. Õ seisab klassi ees, kaardikepp käes))

1. Õ: [<m:issugune `ilm, `ilma `kohta `milline `sõna `sobis.>]
[[((Õ liigutab kaardikeppi uksepoolse rea lastelt keskmise rea lastele))]]
2. (1.0) ((Õ osutab kaardikeppiga keskmise rea lastele, Siim hoiab kätt üleval))
3. L5?: [1kar:ge.]
4. Õ: [1,2`milline] `sõna `siin `sobis `ilma `kohta.]
[2 ((Õ osutab kaardikeppiga tahvlile))]
5. (1.0) ((osa lapsi tõstab kätt, Õ võtab osutava kaardikepi tahvilt, liigutab osutavat kaardikeppi mööda klassi))
6. Õ: [3`milline [4`sõna.]
[3((Õ osutab kaardikeppiga keskmise rea lastele))]]
7. L6: [4 et väga] kü[5lm]
8. L7: [5 ka]re.]
[4,5((Õ osutab kaardikeppiga keskmise rea lastele))]
9. → (0.4) ((Õ hakkab kaardikeppi tahvli suunas liigutama))
10. → Õ: [kas=siin=`on `kare,]
[[((Õ osutab tahvlile kuvatud sõnadele, pilk tahvilil))]]

Küsimus-vastus-sekvents (26a) soovib õpetaja, et lapsed nimetaksid omadussõna, mida äsja ette loetud tekstis ilma kohta kasutati. Ridadel 7 ja 8 pakuvad L6 ja L7 üksteisele peale rääkides vastuseks kahte erinevat omadussõna: L6 intensifikaatorist ja adjektiivist koosnevat fraasi *väga külm* ning L7 adjektiivi *kare*. Mõlema vastuse ütleamise ajal osutab õpetaja kaardikeppiga keskmise rea laste suunas. Salvestusest pole tuvastatav, missugused lapsed küsimusele vas-

tasid. Õpetaja osutava kaardikepi suunda arvestades istus vähemalt üks nendest tõenäoliselt keskmises pingireas.

Vastusele *käre* järgneb 0.4 sekundi pikkune paus, mille ajal õpetaja alustab kaardikepi liigutamist tahvli suunas. Real 10, parandusalgatuse *kas=siin=on`käre* sõnastamise ajal jõuab žest haripunkti: Õ osutab kaardikepiga tahvlile, tõenäoliselt tekstis ilma iseloomustamiseks kasutatud omadussõnale, osutades mitteverbaalselt soovitud lahendusele

Näites (26a) lokaliseerib osutav žest proadverbi *siin* õpetaja verbaalsest parandusalgatusest ning osutab ühtlasi tahvlile kirjutatud lahendusele. Parandust algatav osutav žest ennetas samafunktsioonilise verbaalse konstruktsiooni algust. Nii algas probleemkohale osutamine kohe pärast probleemallika sõnastamise lõpetamist, tahvlile osutava žestiga.

7.1.3. Kokkuvõte

Peatüki 7.1 fookuses oli õpetaja mitteverbaalse käitumise roll probleemi-lahendamise lõigu alguspiiri eel, parandussekvents eel-alguses: alates probleemvooru algusest kuni õpetaja parandusalgatuseni. Tabel 4 koondab uuritud materjalis leidunud õpetaja mitteverbaalsed parandusalgatused ja teised mitteverbaalselt antud õpilase voorus olevale probleemile osutavad märguanded, läh-tudes nende täpsest alustamise positsioonist.

Tabel 4. Õpetaja mitteverbaalne käitumine parandussekvents eel-alguses

MITTEVERBAALSE PARANDUSALGATUSE VÕI PROBLEEMILE OSUTAVA MARKERI ALGUS	VORM	ARV
Probleemvooru ajal (tuvastuspunktis)	Tekstile osutav käežest	20
	Õpilasele osutav käežest	11
	Tagasimineku vastamist saatvas mitte-verbaalses tegevuses või selle peatamine	7
	Pilgu suuna muutus	13
Kohe pärast probleemvooru		
	Tekstile osutav käežest	10
	Õpilasele osutav käežest	15
	Peažest	1
	Tagasimineku vastamist saatvas mitte-verbaalses tegevuses või selle peatamine	4

MITTEVERBAALSE PARANDUSALGATUSE VÕI PROBLEEMILE OSUTAVA MARKERI ALGUS	VORM	ARV
	Kustutamist imiteeriv käežest	1
	Pearaputus	7
Probleemvoorule järgneb paus		
	Tekstile osutav käežest	12
	Õpilasele osutav käežest	5
	Kehaasendi hoidmine	20
	Pilgu suuna muutus	8
KOKKU		127

Selle järgi, kas ja millal andis õpetaja mitteverbaalselt märguande probleemist parasjagu sõnastatavas või äsja sõnastatud tekstis, saab õpetaja algatatud parandussekventsidsid analüüsitud algkoolitundide korpuses jagada järgmistesse rühmadesse.

A. Esimene positsioon, kus õpetaja võib anda teada, et õpilase vastus ei rahulda teda, on õpilase parasjagu sõnastatava vooruehitusüksuse kohas, kus õpetaja saab juba välja öeldu põhjal aru, et see on probleemne – tuvastuspunktis. Sellisel juhul oli õpilase vooruehitusüksus veel pooleli. Seda tüüpi sekventsidsid moodustavad uuritud eesti algkoolitundides 38% analüüsitud parandussekventsidsid. Õpetaja osutas probleemile parasjagu sõnastatavas tekstis 1) teisele õpilasele või parasjagu kasutatavale tekstile osutava käežestiga; 2) mitteverbaalse markeriga, mis andis teada probleemist õpilase vóorus, kuid mis üksinda parandust ei algatanud, vaid projitseeris järgneva verbaalse parandusalgatuse alguse.

Õpetaja mitteverbaalsed probleemile osutavad markerids olids järgmised:

- õpilase vastamist saatva mitteverbaalse tegevuse peatamine; näiteks peatas õpetaja tahvlile kirjutatud sõnu mööda järke vedanud kaardikepi probleeme tekitanud sõnal või katkestas probleemse tehte ütlemise ajal matemaatikaülesande lahenduskäigu tahvlile kirjutamise;
- pilgu pööramine vastavalt õpilaselt suhtluses parasjagu kasutatavale tekstile; näiteks ülesandelehele matemaatikatunnis, et kontrollida, kas õpilane loeb ette õiget tehet.

Peatselt algava järgmise tegevuse, paranduse algatamise iseloom on sellistes näidetes visuaalsete vahenditega edasi antud juba probleemse vooruehitusüksuse sõnastamise ajal. Sarnased tulemused sai Leila Kääntä, analüüsides gümnaasiumi võõrkeeletunde ning põhikooli füüsika- ja bioloogiatusunde, kus kasutati inglise keelt õppekeelena. Kääntä uuritud materjalis projitseeris õpetaja

õpilase vastuse ütleamise ajal verbaalse parandusalgatuse alguse 1) hoides vale vastuse ütleamise ajal tagasi inglise keele ülesande vastust katva paberi liigutamist õigelt vastuselt ning 2) katkestades parasjagu sooritatava kehaliigutuse voorusiirdekohas (Kääntä 2010: 250).

B. Uuritud eesti algkoolitundides moodustavad teise rühma näited (28% analüüsitud sekventsides), kus õpetaja algatas paranduse kohe pärast probleemse vooruehitusüksuse lõpetamist, kasutades paranduse algatamiseks kas ainult žesti või žesti ja kõnet korraga.

C. Kolmandasse gruppi kuuluvad sekventsid, kus probleemvoorule järgnes paus, mis oli täidetud mitteverbaalse probleemile osutava tegevusega, misjärel õpetaja algatas verbaalselt paranduse (34% analüüsitud juhtudest).

Vestluskaaslase parandusalgatusele eelnevat pausi on tõlgendatud kui ajalist vahendit, mis suurendab probleemallika autori võimalust parandus läbi viia nii argivestlustes (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977) kui ka koolitunnisituatsioonis (McHoul 1990). Seda aga, mida suhtlejad parandusalgatusele eelneva pausi ajal mitteverbaalselt teevad, ei ole palju uuritud (v.a Kääntä 2010).

Parandussekventsides multimodaalne analüüs eesti algkoolitundide salvestustes näitas, et paranduse algataja mitteverbaalse käitumise arvestamine võib lisada olulist infot probleemilahendamise protsessi alguse analüüsimise seisukohalt. Kõigil käsitletud juhtudel andis õpetaja kas probleemvoorule sõnastamise või sellele järgneva pausi ajal mitteverbaalse probleemile osutava märguande. Seega, ka näidetes, kus probleemvoorule ja parandusalgatuse vahele jääb paus, andis õpetaja mitteverbaalselt kohe pärast õpilase vooruehitusüksuse lõppu signaali, et äsja sõnastatud voor oli tema seisukohalt probleemne.

Probleemse vooruehitusüksuse järel antud probleemile osutavad mitteverbaalsed märguanded olid analüüsitud näidetes kahte tüüpi:

- õpetaja võis probleemvoorule järgneva pausi ajal anda mitteverbaalse signaali, et õpilase vastus sisaldas probleemi. Näiteks võis õpetaja jääda mitteverbaalselt paigale, n-ö tarduda; säilitada probleemi tekitaja suunas kumarduva kehaasendi selle asemel, et sekvensi lõpetada ning kumardusest tõusta. Sellisel juhul järgnes pausile verbaalne parandusalgatus;
- teist tüüpi näidetes kasutas õpetaja korraga mitteverbaalset ja verbaalset parandusalgatust, näiteks parasjagu kasutatavas tekstis sisalduvale probleemallikale osutavat žesti ning grammatilis-süntaktilist parandust algatavat konstruktsiooni. Niisugustel juhtudel ennetas žesti algus verbaalse konstruktsiooni algust.

Saadud tulemused seostuvad tugevalt teiste keelte kasutuse põhjal tehtud uurimustega žestidest kõnevoorule eel-alguses, mis projitseervad järgneva tegevuse (vt nt Schegloff 1984; Streeck, Hartge 1992; Mondada 2007; Streeck 2009).

Omaette küsimus on, kas järgmist tegevust projitseeriv mitteverbaalne käitumine lugeda juba selle tegevuse osaks või mitte. Kas arvata mitteverbaalsed signaalid, mis on järgneva verbaalse vooruehitusüksusega seotud, selle täieõiguslikeks koostisosadeks või mitte? Kuhu panna sellisel juhul kõnevoorule esimese vooruehitusüksuse alguspiir?

Näiteks Schegloff (1996: 102–103) arutleb selle üle, missugused komponendid kuuluvad vooruehitusüksuse juurde, missugused on aga vooruehitusüksuse moodustamise psühholingvistiline kõrvalprodukt. Seejuures käsitleb ta mitteverbaalseid elemente vooruehitusüksuse moodustamise grammatika täieõiguslike vahenditena.

Kui arvata mitteverbaalsed probleemile osutavad markerid vestluskaaslase parandusalgatuse osaks, siis saab väita, et analüüsitud parandussekventsides kolleksioonis puuduvad näited, kus õpetaja parandusalgatusele eelneks n-ö puhas paus. St kõigis näidetes andis õpetaja mitteverbaalse probleemile osutava märguande kas juba probleemvoorust sõnastamise ajal või kohe pärast probleemse vooruehitusüksuse lõppu, potentsiaalses voorusiirdekohas. Viimasel juhul võis pausile järgneda verbaalne parandust algatav konstruktsioon. Oluline on, et ka sellisel juhul täitis pausi mitteverbaalne probleemile osutav marker.

Saadud tulemused eristuvad vestluskaaslase paranduse algatamise positsiooni poolest Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi (1977: 374) ingliskeelsete argivestluste ning eesti argivestluste ja erinevat tüüpi ametlike vestluste (nende hulgas ei olnud koolitunde) parandussekventsides analüüsi tulemustest (Strandson 2000).

Schegloffi, Jeffersoni ja Sacksi materjalis eelnes sageli vestluskaaslase parandusalgatusele paus. Just sellele faktile toetudes sõnastasid nad ühe eneseparanduste eelistussüsteemi toetava argumendi: vestluskaaslased n-ö hoiavad oma parandusalgatust tagasi nii, et tekib laiendatud voorusiirdeala. Seda kõike selleks, et suurendada kõneleja võimalust läbi viia enese algatatud eneseparandus (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 374).

Paus eelneb vestluskaaslase parandusalgatustele sageli ka eesti argivestlustes ja erinevat tüüpi ametlikes vestlustes. Näiteks minu bakalaureusetöö materjalis algatas vestluskaaslane 203-st 103 juhul paranduse kohe pärast probleemvoorust sõnastamise lõppu. Paus eelnes parandusalgatusele 82 juhul, pealerääkimisi oli 12 korral ja hiljem kui probleemvoorule järgnevas voorust algatatud parandusi 6 korral (Strandson 2000: 20).

Millest selline erinevus tuleb?

Viidatud eesti argivestlustes ja erinevat tüüpi ametlikes vestlustes leiduvate vestluskaaslase parandusalgatuste analüüsi aluseks on audiosalvestused silmast-silma situatsioonidest, mitteverbaalse modaalsuse kasutamisega parandusalgatuse eel ja ajal ei ole arvestatud. On võimalik, et paranduse algataja võib ka argivestlustes probleemist parasjagu väljaöeldavas või äsja välja öeldud tekstis anda mitteverbaalselt märku varem kui verbaalset parandusalgatust sõnastades. Selle oletuse kinnitamiseks või ümberlükkamiseks oleks vaja uurida paranduse algataja mitteverbaalset käitumist silmast-silma argivestlustes.

Schegloff, Jefferson ja Sacks on postuleerinud *parandusalgatuse võimaliku ala* (*repair initiation opportunity space*), mis haarab enda alla kolm kõnevoorust alates probleemallikat sisaldavast voorust (sh probleemallikat sisaldav voor). Pea kõik nende materjalis leidunud parandused algatati kolme voorust jooksul. Võimalik parandusalgatuse ala on autorite järgi jätkuv, koosnedes järjestikku paiknevatest alaosadest (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 375). Parandus algatakse ühes järjelmisest positsioonidest:

- 1) probleemvoorus enne vooruehitusüksuse lõppu,
- 2) voorudevahelises voorusiirdealas,
- 3) probleemvoorule järgnevas voorus (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 366).
Mõnikord on kolmele eelnevale lisatud ka järgmised positsioonid:
- 4) pärast probleemvoorule järgnevat vooru,
- 5) 4. positsioonis.

Kohad 1), 2) ja 4) on probleemallika autori positsioonid, et läbi viia eneseparandus. Kohad 3) ja 5) aga vestluskaaslase parandusalgatuse positsioonid (Sorjonen 1997: 113). Käesoleva analüüsi seisukohalt on olulised eelkõige kohad 1), 2) ja 3).

Eesti algkoolitundides leiduvate õpetaja parandusalgatuste multimodaalne analüüs näitas, et suurel osal juhtudes markeeris õpetaja probleemi juba selle väljaütlemise ajal, s.o positsioonis 1), mida peetakse tavaliselt eneseparanduse positsiooniks. Õpetaja markeeris analüüsitud näidetes eelmise vooruga seotud probleemi hiljemalt positsioonis 2), mida peetakse tavaliselt samuti eneseparanduse positsiooniks. Seega, analüüsitud näidetes alustas õpetaja mitteverbaalsete vahenditega probleemile osutamist varem kui probleemvoorule järgnevas voorus, mida peetakse üldiselt esimeseks positsiooniks, kus vestluskaaslane paranduse algatab. Juhtudel, kus õpetaja algatas paranduse lisaks ka sõnalise konstruktsiooniga, andis ta mitteverbaalselt otsekui eelteate peatselt sõnadega tehtavast tegevusest.

Kui analüüsida mitteverbaalsed probleemile osutavad märguanded verbaalse parandusalgatuse osaks, siis saaks uuritud näidetes nihutada vestluskaaslase parandusalgatuse positsiooni parandusalgatuse võimaliku ala sees selgelt ettepoole, punkti 1), ning see kestaks üldjuhul punktini 3. Sellisel juhul näeksime punktides 1) ja 2) kattuvat nii kõneleja kui vestluskaaslase võimalikku paranduse algatamise positsiooni. See kattuvus on seotud mitteverbaalse modaalsuse kasutamisega paranduse algatamisel: õpetaja annab probleemist esmalt teada ruumilis-visuaalselt juba selle välja ütlemise ajal või vahetult pärast probleemvooru.

Eri suhtlejad kasutavad korraga erinevaid modaalsusi: probleemvooru autor verbaalset, paranduse algataja kõigepealt mitteverbaalset. Mitteverbaalselt probleemile osutamine suurendab parasjagu kõneleja võimalust viia läbi eneseparandus, toetades sel moel eneseparanduste eelistussüsteemi paikapidavust. Analüüsitud näidetes olid kõneleja ja vestluskaaslase parandusalgatuse positsioonid parandusalgatuse võimaliku ala sees kui otsapidi üksteise peale õmmeldud riidetükid, millest on õmmeldud lapitekk.

Kääntä on põhikooli ja gümnaasiumi võõrkeeletunde uurides jõudnud sarnase tulemuseni. Tema on koolitunni kolmiksekventsist (küsimus-vastus-hinnang/reaktsioon) lähtudes defineerinud *õpetaja kolmanda vooru tegevuse võimalik ala* (*third turn action opportunity space*), mis koosneb kolmest sekventsiaalsest positsioonist:

- esimene positsioon on õpilase vastuse sõnastamise ajal,

- teine positsioon hõlmab õpilase vastuse ning õpetaja reaktsiooni vahelist voorusiirdekohta ning kolmanda vooru tegevuse ala (*third turn action space*);
- kolmas positsioon on kolmiku küsimus-vastus-reaktsioon 3. voorus (Kääntä 2010: 252).

Põhimõtteliselt sobib Kääntä mõiste *õpetaja kolmanda vooru tegevuse võimalik ala* ülal esitatud kujul suurepäraselt kirjeldama ka käesoleva väitekirja aluseks olnud õpetaja algatatud parandussekventse eesti algkoolitundides.

Arendades Kääntä mõtet edasi, on oluline peatuda kolmel asjaolul, mida on näidanud varasemad suhtluse uurimused.

- Žestide kalduvus ennetada järgnevat kõnet. Žestid eelnevad või ruttavad sageli ette kõneüksusest, millega nad semantiliselt sisu jagavad (Kendon 1975: 360, Schegloff 1984: 278, Tenjes 2001a).
- Projektsioon (*projection*): kuidas ja millal vooruehitusüksuste, sekventsides, tervete vestluste jms varasemad osad näitavad ette e projitseerivad võimalikke järgnevaid üksusi. Vooruehitusüksustest rääkides osutab projektsiooni ala (*projection space*) ajavahemikule, mille jooksul mõni hetkel veel välja ütlemata kõne element on n-ö mängus, loomisel ning mille loomisel olemise kohta võib leida märke ka kõne vastuvõtja jaoks (Schegloff 1984: 267). Žestide omadus kõnet ennetada annab teavet projektsiooniala ulatuse kohta. Kui žest algab enne temaga kaasneva verbaalse elemendi väljaütlemist, siis võib eeldada, et žesti algamine on märguande sellest, et kõneleja töötab elemendi väljaütlemise heaks (Schegloff 1984: 278).
- Tuvastuspunkt (*recognition point*): punkt vooru sõnastamisel, mille ajal vooru vastuvõtja tunneb enne parasjagu väljaõeldava vooruehitusüksuse lõpetamist ära, mida kõneleja kavatses öelda või teha ning muudab selle äratundmise avalikuks. Osa pealerääkimisi saavad alguse just tuvastuspunktis (Jefferson 1973, 1979, 2004: 44).

Esimene võimalik positsioon, kus õpetaja eesti algkoolitundide korpuses paranduse algatas või probleemist märku andis, oli tuvastuspunktis: uuritud materjalis leidsid näiteid, kus õpetaja algatas paranduse või osutas probleemile kohe, kui ta oli juba välja öeldu põhjal mõistnud, et õpilase parasjagu sõnastatav voor on probleemne. Osas näidetest kasutas õpetaja seejuures ainult mitteverbaalset parandusalgatus, teises osas aga mitteverbaalset probleemile osutavat markerit ja sellele järgnevat verbaalset parandusalgatus. Viimasel juhul andis mitteverbaalne probleemile osutav marker otsekui eelteate peatselt järgnevast verbaalsest parandusalgatus: projitseeris verbaalse parandusalgatus alguse.

Sel moel saaksime juba olemasolevate terminitega mängides mõiste *vestluskaaslase parandusalgatus projektsiooni ala*, mis saab alguse probleemile osutavast (mitteverbaalsest) markerist, mille esimene võimalik positsioon on tuvastuspunktis ning mis lõpeb parandusalgatusena. Puhttehniliselt on analüüsitud eesti algkoolitundide korpuses leidunud pealerääkimisena või n-ö pealetegemisena algatatud parandused seletatavad just tuvastuspunktiga.

Omaette küsimus on, miks ikkagi leidub analüüsitud koolitundides oluliselt rohkem pealerääkimisena algatatud parandusi kui näiteks argisituatsioonides või muud tüüpi ametlikes situatsioonides?

Kuna koolitund on spetsiifiline, suhteliselt kindlalt reglementeeritud situatsioon, ei saa käesoleva töö tulemusi automaatselt laiendada ülejäänud suhtlus-situatsioonidele ja nihutada vestluskaaslase võimaliku mitteverbaalse paranduse algatamise ala ettepoole, probleemvooru ning sellele järgnevasse voorusiirdealasse. On võimalik, et õpetaja paranduse algatamise n-ö ettepoole tõstetud positsioon võrreldes vestluskaaslase parandusalgatustega argivestlustes ongi seotud õpetamissituatsiooni kui sellisega.

Kõigis analüüsitud näidetes algatas õpetaja paranduse, kuna õpilase parasjagu sõnastatavas voorus või äsja sõnastatud voorus oli viga. Näiteks sekventsides, kus õpetaja algatas mitteverbaalselt ja/või verbaalselt paranduse probleemvooru sõnastamise ajal, oli õpilane parasjagu välja ütlemas valet matemaatikatehet. Sellistes näidetes peatas õpetaja probleemse vooru sõnastamise kohe, kui õpilase juba sõnastatud teksti põhjal sai selgeks, et parasjagu välja öeldav voor on õpetaja seisukohalt probleemne. Kuna vale tehe viib vale vastuseni, peatas õpetaja vale tehte ütlemise nii pea, kui ta probleemist teadlikuks sai, ootamata ära vooruehitusüksuse piire. Just probleemi laad lähtuvalt õpetaja pedagoogilistest eesmärkidest konkreetse tegevusjärjendi sees võib mõjutada nii õpetaja parandusalgatuse positsiooni kui grammatilist vormistust.

7.2. Parandussekvents hoidmine – nagu kahe käega klaveril mängimine

Seni esitatud analüüs on demonstreerinud, et õpetaja võib paranduse algatamiseks kasutada mitteverbaalseid vahendeid kas üksi (vt ptk-st 6.2) või koos verbaalsete parandust algatavate konstruktsioonidega (vt ptk-st 6.3). Lisaks näitas alapeatükk 7.1.1.2, et verbaalsele parandusalgatusele võivad eelneada mitteverbaalsed probleemile osutavad markerid, nagu käimasolevat tegevust saatva mitteverbaalse tegevuse peatamine (näiteks katkestas õpetaja probleemvooru välja ütlemise ajal matemaatikaülesande lahenduskäigu tahvlile kirjutamise) või pilgu suunamine vastavalt õpilaselt parasjagu kasutatavale tekstile. Niisugused mitteverbaalsed markerid osutavad küll probleemile eelpool välja öeldud tekstis, kuid ei algata iseseisvalt parandust. Nad pigem projitseerivad järgneva verbaalse tegevuse, paranduse algatamise.

On tõenäoline, et paranduse algatamisele ja/või probleemi olemasolust teadaandmisele lisaks on mitteverbaalsel modaalsusel parandusprotsessis teisi ülesandeid. Käesolevas peatükis 7.2 vaatlen õpetaja mitteverbaalset käitumist kogu parandussekvents vältel, alates probleemilika väljaütlemisest ning lõpetades probleemile lahenduse sõnastamisega. Eesmärk on uurida mitteverbaalse modaalsuse rolli probleemilahendamise protsessi kui terviku seisukohalt. Analüüsi peamine ülesanne on fikseerida parandust algatava žesti või verbaalsele parandusalgatusele eelneva probleemile osutava markeri algus ning lõpp ning

tuvastada nende alustamise ning lõpetamise võimalik seos arenguga parandusprotsessis.

Materjalis leidunud parandussekventsides on laias laastus jaotatavad kolme rühma:

- sekventsides, kus õpetaja algatas paranduse ainult žestiga;
- sekventsides, kus õpetaja algatas paranduse nii žesti kui sõnadega;
- sekventsides, kus õpetaja mitteverbaalselt parandust ei algatanud, kuid kus tema mitteverbaalne käitumine projitseeris järgneva verbaalse parandusalgatuse.

Käesolevas alapeatükis olen eraldi käsitlenud kõiki nimetatud sekventsitüüpe.

7.2.1. Parandust algatava žesti hoidmine: õpetaja algatab paranduse ainult žestiga

Alustame peatükis 6.2 kord juba esitatud näidetega sekventsides, kus õpetaja kasutas paranduse algatamiseks ainult pea- või käežesti. Näide (39) on parandust algatavast peažestist, mis töötab avatud tüüpi parandusalgatusena. Analüüsime näidet uuesti, keskendudes kogu probleemilahendamise protsessile: alates paranduse algatamisest real 8, lõpetades õpetaja paranduse kinnitamisega real 10.

(39h) 1. klass matemaatika

((Õ palus Sannal, Paulal ja Aliisel klassi ette pingiridade vahele tulla, et arvutamismängus osaleda. Esimesena Õ öeldud arvutustehtele õigesti vastanu saab astuda sammu võrra edasi. Valesti vastanu peab astuma sammu tagasi. Õ seisab kogu sekvensi vältel tahvli juures, käed seljale asetatud.))

(---)

5. Õ: [ee `kaheksa=pluss=`neli.]

[[((Õ pilk tüdrukutel; tüdrukute pilk enda ees)]]

6. (1.0) ((Õ pilk tüdrukutel; tüdrukute pilk enda ees))

7.→ Aliise: [>kolmteist.<]

[[((Aliise pilk Õ-l, Õ pilk Aliisel)]]

8. → (0.6) ((**Õ pöörab pead pisut viltu, vasakult paremale**; naeruse näoga, pilk

Aliisel; Aliise pilk Õ-l))

9. Aliise: [>kaksteist.<]

→ [[((**Õ hoiab pead pisut viltu; asendis, kuhu ta selle real 8 pööras, naeruse näoga**, Õ pilk Aliisel; Aliise pilk Õ-l)]]

10. → (.) ((**Õ liigutab pea tagasi otseks**, hakkab keha tahvli suunas keerama; Aliise pilk Õ-l)

11. Õ: [ˈjaa=aga=nüd=saa=i=saa=taha]

[[((Aliise pöörab pilgu Õ-lt enda ette, astub sammu edasi, Õ hakkab midagi tahvli servalt võtma)]]

Näites (39h) on probleemallikas real 7, Aliise öeldud vale vastus tehtele *kaheksa=pluss=`neli*. Real 8 kallutab õpetaja pead pisut viltu, vasakult

paremale ning hoiab seda saavutatud asendis kogu Aliise paranduse läbiviimise aja (real 9). Õpetaja liigutab pea tagasi otseks pärast seda, kui Aliise on edukalt probleemile lahenduse ütelnud (rida 10).

Ka Aliise mitteverbaalne käitumine, täpsemalt pilgu suund on kooskõlas sekventsiga arenguga. Ajal, mil õpetaja ütleb välja tehet *`kaheksa=pluss=`neli*, seisab Aliise koos teiste mängus osalevate tüdrukutega pingiridade ees ja vaatab enda ette; õpetaja on tahvli juures, lastest paremal, nende selja taga. Tehte ütlemisele järgneva pausi ajal (rida 6) vaatavad tüdrukud enda ette, tõenäoliselt mõtleavad ülesandele vastust. Real 7 ütleb Aliise vastuse *kolmteist* ning pöörab pilgu samal ajal õpetajale, osutades sellega, et ta ootab õpetaja reaktsiooni oma vastusele. Parandust algatava peažesti ajal real 8 hoiab Aliise pilku endiselt õpetajal. Aliise pilk püsib õpetajal ka ajal, mil ta asendab vale vastuse õigega (rida 9). Aliise pöörab pilgu õpetajalt pärast seda, kui viimane on peažesti lõpetanud, pea tagasi otseks pööranud (rida 10). Samal ajal kinnitab õpetaja Aliise vastust partikliga *jaa* ning hakkab tegelema järgmise probleemiga: Aliise astus sammu edasi, kuigi ta ütles vale vastuse (rida 11).

Näites (39h) on õpetaja parandust algataval peažestil lisaks paranduse algatamisele teinegi ülesanne: tähistada probleemilahendamise protsessi kestust. Žest püsib muutumatuna, tardunud kogu parandust läbi viiva voo juooksul, et lõppeda täpselt hetkel, mil Aliise lõpetab edukalt paranduse sõnastamise. Lisaks, õpetaja parandust algatav peažest lõpeb täpselt samas asendis, millest ta alguse sai. Žesti lahkumine selle alustamise positsioonist ja sinna naasmine langeb kokku parasjagu läbi viidava tegevuse, vea parandamise piiridega.

Analüüsimise lisaks eespool kord juba analüüsitud näidet (40), kus õpetaja muudab osutava žestiga paranduse trajektoori, suunates paranduse läbiviimise võimaluse probleemallika autorilt ära, teisele õpilasele. Nii nagu eelmiseski näites (39h), on parandust algatav žest tunnikatkes (40h) staatiline, väldates kogu probleemilahendamise protsessi (read 4–7).

(40h) 3. klass matemaatika

((lapsed seisavad oma pinkide kõrval. Sellel, kes õpetaja öeldud tehele õige vastuse ütleb, on õigus istuda))

1. Õ: [ee kaks`kümme jagatud `kümnega.]

[[((Õ seisab pingiridade ees, parem käsi rusikas oma kõhu vastas, vasak käsi all küljel))]]



2. (0.6) ((lapsed tõstavad kätt, Õ osutab parema käega Rivole))



3. Rivo: [kümme.]
[(((Õ osutab parema käega Rivole)))]

4. → (.) ((Õ osutab parema käega Janele))



5. Sten: [õpt]
[(((osa lapsi tõstab kätt, Õ osutab parema käega Janele)))]
6. Sten: [1mmmm]
7. Jane: [1kaks.]
[1(((Õ osutab parema käega Janele; Jane vaatab Õ poole)))]

8. (.) ((Õ tõmbab osutava käe enda kõhu juurde, noogutab; Jane alustab oma pinki istumist))



9. Õ: [õige?]
 [(((Õ noogutab)))]
 10. Sten: [näh]
 11. (0.4) ((Jane istub))

Näites (40h) algab Janele osutav žest real 4, kohe pärast vale vastust tehtele *kaks`kümmend jagatud`kümnega*, ning kestab seni, kuni Jane õige vastuse välja ütleb. Paranduse algatanud osutav žest lõpeb real 8, pisut enne seda, kui õpetaja paranduse verbaalselt õigeks hindab. Sarnaselt näitele (39h) naaseb parandust algatav žest täpselt samasse positsiooni, millest ta alguse sai: õpetaja taastab parandusprotsessi lõpetamise järel (rida 8) kehaasendi, mis tal oli küsimussekventsialguses (rida 1).

Ka paranduse läbi viinud õpilase Jane kehaasend ja pilgu suund näitavad, et ta on orienteeritud parasjagu käimasolevale tegevusele. Real 7, parandamise ajal, seisab Jane kogu kehaga õpetaja suunas ning vaatab õpetaja poole. Nii pea, kui õpetaja alustab alates reast 4 Janel püsinud osutava žesti lõpetamist, tõmmates paremat kätt enda kõhu poole; lõpetab Jane õpetaja suunas vaatamise, pöörab end õpetaja suhtes küljega ning hakkab oma pinki istuma (rida 8).

Näide (40h) illustreerib, et õpetaja žestide kasutamine annab parandusprotsessi alguse, arengu ja piiride kohta olulist infot, millele ka õpilased reageerivad.

Eelmistega samalaadne on peatükis 6.2.3 juba esitatud näide (41h), kus probleemlikuks on vale vastus tehtele *kuümme pluss neli* real 5. Õpetaja algatab paranduse tahvlile kirjutatud tehtele osutava žestiga (rida 6), mis püsib seni, kuni probleemlika autor on vale vastuse õigega asendanud. Õpetaja lõpetab tahvlile osutamise samal ajal, kui ta parandust kordusega kinnitab (rida 9). Samamoodi nagu näidetes (39h) ja (40h) lõpeb õpetaja osutav žest näites (41h) täpselt samas positsioonis, kust see alguse sai. Katkes (41h) seisab õpetaja probleemvooru ajal klassi ees ja hoiab mõlema käega kaardikepist (rida 5). Seejärel võtab ta kaardikepi paremasse kätte, et tahvlile osutada. Pärast paranduse läbiviimist taastab õpetaja täpselt parandussekventsialguse kehaasendi (rida 9).

Probleemi tekitaja, Aliise, on kaamera fookuses seljaga, seetõttu ei saa tema mitteverbaalset käitumist analüüsida.

(41h) 1. klass matemaatika

((Õ palus eespool Aliisel kirjeldada kõva häälega tehte 9+5 lahenduskäiku, Aliise võtab allpool lahenduse kirjelduse tulemusi kokku))

(---)

5. Aliise: [1`kümme=pluss=][2`neli (.) * `on: (.) `viis `teist. *]
[1((Õ seisab tahvli ees, hoiab mõlema käega kaardikepist, pilk Aliisel))]



[2((Õ seisab tahvli ees, hoiab mõlema käega kaardikepist, pilk tahvlil))]

6. → (0.6) ((Õ osutab kaardikepp paremas käes tahvlile kuvatud tehte, pilk tahvlil))



7. Aliise: [3`neli[4teist.]

[3((Õ osutab kaardikeppiga tahvlile, pilk tahvlil))]

→

[4((Õ osutab kaardikeppiga tahvlile, pilk tahvlilt ära, enda ette))]

8. (.) ((Õ hakkab osutavat kätt tahvlilt võtma))

9. Õ: [*`neli`teist.*]

→

[[((Õ võtab kaardikepi tahvlilt, võtab mõlema käega kaardikepist, liigub grafoprojektori suunas))]



Näidetes (39h), (40h) ja (41h) oli žest ainus parandust algatav vahend. Žestid töötasid eri tüüpi parandusalgatustena: sekventsisis (39h) algatas peažest paranduse, kuid jättis probleemallika lokaliseerimata; sekventsisis (40h) suunas teisele õpilasele osutav žest paranduse läbiviimise kohustuse probleemallika autorilt ära; sekventsisis (41h) aga lokaliseeris tahvlile osutav žest probleemallika. Omadus, mis eri tüüpi parandust algatavaid žeste nimetatud näidetes ühendab, on nende püsimine: õpetaja hoidis kõiki parandust algatavad žeste täpselt nii kaua, kuni õpilane probleemile lahenduse sõnastas¹⁸. Samuti oli analüüsitud näidetes tähenduslik parandust algatava žesti täpne algamise ja lõppemise positsioon: uuritud parandust algatavad žestid kaldusid lõppema täpselt samas positsioonis, kust nad alguse said.

Lisaks paranduse algatamisele ja/või probleemi lokaliseerimisele täitsid žestid näidetes (39h), (40h) ja (41h) ühesugust ülesannet: nad hoidsid üleval probleemilahendamise protsessi.

7.2.2. Parandust algatava žesti hoidmine: õpetaja algatab paranduse nii žestide kui kõnega

Pöördume nüüd näidete juurde, kus õpetaja kasutas samas sekventsisis koos mitteverbaalset ja sõnadega öeldud parandusalgatust. Katkes (56) 1. klassi eesti keele tunnist on tahvlile kuvatud kaks sõnade tulpa. Esimeses on uued sõnad äsja ette loetud tekstist; teises segi aetud järjekorras sõnade tähendused. Õpetaja palus lastel kõigepealt uus sõna ette lugeda ning nimetada seejärel selle õige tähendus. Näites (56) määratleb õpetaja probleemallika osutava žestiga probleeme tekitanud sõnale tekstis, mida õpilane parasjagu ette loeb. Probleemallikas on real 5, Sanna öeldud adjektiiv *käre*. Raskuskohale osutav žest on

¹⁸ Parandust algatavate kehaliigutuste kestuse seos probleemilahendamise protsessi kuluga kehtib ka teiste peatükis 6.2 käsitletud mitteverbaalsete parandusalgatuste kohta. Näites (42) algatas õpetaja paranduse, katkestades sinise paberi tahvlile kinnitamise ning pöörates end tagasi klassi suunas. Ta püsib selles asendis täpselt hetkeni, mil õpilane L1 paranduse läbi viib. Näites (44) püsib õpetaja probleemallika autori kohale kummardavas asendis hetkeni, mil ta viimase parandust kinnitab.

selles tunnikatkes esimene märguanne, et õpilase tekstis on probleem. Žest ennetab mikrosekundi võrra sellega kaasnevat avatud tüüpi parandusalgatust *ah*. Keskendume nüüd õpetaja mitteverbaalsele käitumisele kogu parandussekventsijooksul (read 5–8).

(56) 1. klass eesti keel

1. Õ: [ˈjärgmine sõna.]
[[((Õ seisab klassi ees, hoiab markerit mõlema käega u kõhu kõrgusel))]]
2. (1.2) ((Õ kehaasend muutumatu, vaatab Sanna poole))
3. Õ: [Sanna.]
[[((Õ kehaasend muutumatu, vaatab tekstile enda laual))]]
4. (1.0) ((Õ pöörab end küljega tahvli poole, vaatab tahvlile))]]
5. Sanna: [ˈkäre]
[[((Õ seisab küljega tahvli suunas, hoiab mõlema käega markerit u kõhu kõrgusel))]]



6.→ (.) ((Õ alustab osutavat žesti)

7. Õ: [ah]

→ [[((Õ osutab vasaku käega tahvlile kuvatud tekstile))]]



8. Sanna: 1ka- karm] [2(.)`talv] [3(.)`väga`külm.]
 → [1((Õ osutab vasaku käega tahvlile kuvatud tekstile))]
 [2((Õ võtab osutava käe tahvlilt, lõpetab mõlema käega markerist hoides))]



[3((Õ läheb grafoprojektori juurde, et kilel sõna markeerida))]

9. (0.4) ((Õ liigutab grafoprojektori kilet))
 10. Õ: [kuidas (.) ee`mille`kohta seda`öeldakse.]
 [(((Õ tõmbab kilel sõnale joone alla)))]

Kohe pärast probleemallika välja ütlemist alanud (rida 6), tõenäoliselt õigele sõnale osutav žest kestab senikaua, kuni Sanna paranduse läbi viib. Kohe pärast seda, kui Sanna on probleeme tekitanud adjektiivi *käre* adjektiiviga *karm* asendanud, võtab õpetaja osutava käe tahvlilt.

Missugune on osutava žesti funktsioon ridadel 6–8? Kõigepealt osutab žest õpetaja soovitud lahendusele: sõnale, mida õpetaja silmas pidas. Kuid lisaks probleemi lahendusele osutamisele on žestil analüüsitavas parandussekventsas veel teisigi ülesandeid. Esiteks andis osutava žesti alustamine esimese märguande algavast probleemilahendamise protsessist. Mitteverbaalne probleemile osutamine eelneb mikropausi (0,2 sekundit) võrra sõnadega öeldud parandusalgatusele *ah*.

Sanna ei reageeri osutavale žestile kui parandusalgatusele. On ülimalt tõenäoline, et õpetaja ei ootagi žestile Sanna reaktsiooni, kuna ta lisab kiiresti verbaalse parandusalgatuse *ah*. Pigem töötavad analüüsitavas näites mitteverbaalne ja verbaalne modaalsus paranduse algatamisel koostöös, kusjuures žestiga edastatud signaal probleemist eelpool öeldus ennetab pisut sõnalist parandusalgatust¹⁹ (vt täpsemalt ptk-st 7.1).

¹⁹ Osutava žesti eelnemine verbaalsele parandusalgatusele toetab Adam Kendoni tähelepanekut, et žestifraas algab alati enne temaga kokkukuuluvat tooniüksuse alustamist või siis vastava tooniüksusega samal ajal, mitte kunagi aga pärast tooniüksuse väljaütlemist. Kendon järeldas, et tõenäoliselt toimub info edastamine kõne ja žestide abil samal ajal, kusjuures mõlemad modaalsused täiendavad teineteist. Seda oletust kinnitavad ka näited, kus tooniüksuse väljaütlemisel tekkinud pausi ajal viiakse sellega samal ajal alustatud žest lõpuni. Nii toimub katkestus

Teiseks: probleemallikale osutava žesti kestus oli otseses korrelatsioonis probleemile lahenduse sõnastamise ajaga. Žest kestis täpselt nii kaua, kuni probleemallika autor paranduse läbi viis. Seega oli parandust algataval žestil näites (56) probleemi lahendusele osutamisele lisaks teinegi ülesanne: hoida käimas probleemilahendamise protsessi ning ühtlasi tähistada selle piire.²⁰ Veelgi enam: osutava žesti lõpetamine, õpetaja osutava käe langetamine real 8 on analüüsitavas näites ainus märguanne, et õpetaja jäi Sanna parandusega rahule. Õpetaja ei kommenteeri Sanna parandust sõnade abil (vt mitteverbaalse modaalsuse rollist parandussekventsli lõpetamisel täpsemalt ptk-st 7.3).

Kolmandaks: osutav žest lõppes täpselt samas positsioonis, millest ta alguse sai. Küsimussekventsli alguses, sh Sanna probleemse vastuse *käre* ütlemise ajal, seisis õpetaja tahvli ees ja hoidis mõlema käega markerist (read 1–5). Eduka paranduse läbiviimise järel taastas õpetaja täpselt sama kehaasendi: ta lõpetas soovitud lahendusele osutava žesti, hoides mõlema käega markerit u oma kõhu kõrgusel (rida 8).

Ka alapeatükis 6.3.2.1 kord osaliselt juba esitatud tunnikatkes (46), kus õpetaja küsib lastelt küsimusi Sapporos toimunud suusatamise maailma-meistrivõistluste kohta, kasutab õpetaja samas sekventsli koos mitteverbaalset ja verbaalset parandusalgatust. Küsimust *`kuidas=selle `Andrus `Veerpaluga on* real 20 saadab voozu probleemallika autorilt teistele vastajatele suunav žest, mis püsib kuni paranduse läbiviimiseni (read 26–29).

(46h) 1. klass matemaatika

1. Õ: mis=sä `veel selle=`Sapporo kohta `tead.

(---)

15. Kätlin: [`sinna lähevad=meie ee- (.) `Eesti `sportlased

`Kristiina=`Šmigun=ja=`Jaak Mae.]

[[(Õ hoiab paremat kätt lõua all, vasak käsi seljal, vaatab Kätlini suunas; Kätlin vaatab Õ suunas)]]

kõne produtseerimise protsessis, aga ei toimu katkestust lausungi semantilise sisu edasiandmisel (Kendon 1975: 360).

²⁰ Sama tüüpi on ptk-s 6.3.2.2 esitatud näide (47), kus õpetaja hoiab probleeme tekitanud sõnale osutavat žesti seni, kuni õpilane paranduse edukalt läbi viib.



16. Õ: [3*oi=kui=[4tubli.*]=
[3((Õ hoiab paremat lõua all, vasak käsi seljal))]
17. L2: [4=ja `And]rus `Veer=
18. Keit: =[ja=se (.). `Andrus `Veerpalu.]
[((Õ hoiab paremat lõua all, vasak käsi seljal; Keit vaatab Õ suunas))]
19. → (.) ((Õ hakkab paremat kätt lõua alt ära liigutama))
20. Õ: [`kuidas=selle `Andrus `Veerpaluga on,]
→ [((Õ osutab parema käega aknapoolse rea lastele))]



21. Siim: ja=`see[5ja=see]
22. L3: [5ja=seal] [6`kõigil on]
23. Õ: [5 > oot=oot=][6`OOTA=OOTA <]
[6((osa lapsi tõstab käe, sh Aliise,
Õ osutab parema käega Aliisele))]
→
24. → (.) ((Õ osutab parema käega Aliisele))
25. Õ: [*`kuidas oli.*]=
→ [((Õ osutab parema käega Aliisele))]

26. Aliise: [=ʼ Andrus=Veerpalu e:i ʼlähe.]
 → [[(Õ osutab parema käega Aliisele, Aliise vaatab Õ suunas)]]
 27. → (.) ((Õ osutab parema käega Aliisele, Aliise vaatab Õ suunas))
 28. Õ: [miks tema ei lähe.]
 → [[(Õ suunab osutava käe uksepoolse rea laste suunas, Aliise vaatab Õ suunas)]]
 29. Aliise: [7tal=on ʼjalg [8 haige.]
 [7((Aliise vaatab Õ suunas))]
 → [8((Õ tõmbab osutava käe lõua alla))]



30. Keit: [8,9tal=on ʼjalg] haige.]=
 [9((Keit vaatab Õ suunas))]
 31. Õ: [=ʼ *ʼjalg=aige*]
 [(((Õ noogutab, käsi lõua juures; Aliise vaatab Õ suunas, Keit vaatab Õ suunas))]
 32. Õ: [*ʼ põlv=on aige.*]
 [(((Õ langetab lõua juures olnud käe; Aliise pöörab pilgu Õ-lt oma lauale, Keit vaatab Õ suunas))]
 33. (.) ((Õ astub sammu Anna pingi suunas, Keit vaatab Õ suunas))
 34. Õ: [ʼ nii.]
 [(((Õ liigub Anna pingi suunas, Keit vaatab Õ suunas))]

Ülal esitatud parandussekvents (46h) on probleemallikas ridadel 17 ja 18: L2-e alustatud ja Keidu korratud nimi *Andrus Veerpalu*, mille nad lisasid Kätlini voorule *ʼsinna lähevad=meie ee- (.) ʼEesti ʼsportlased ʼKristiina=ʼŠmigun=ja=ʼJaak ʼMae*.

Esimene märguanne, et nimi *Andrus Veerpalu* on õpetaja seisukohalt probleemne, on mitteverbaalne: sõnadega öeldud parandusalgatusele *ʼkuidas=selle ʼAndrus ʼVeerpaluga on eelneva mikropausi ajal real 19 alustab õpetaja käe liigutamist aknapoolse rea lastele osutavasse žesti* (vt verbaalsetele parandusalgatusele eelnevate žestide kohta täpsemalt ptk-st 7.1).

Osutav žest püsib kogu parandussekventsi, kuni reani 29, muutes vahepeal suunda. Real 23 valib õpetaja vastajaks Aliise ning suunab osutava käe tüdrukule; real 26 viib Aliise paranduse läbi: *ʼAndrus=Veerpalu e:i ʼlähe*, kuid õpetaja jätkab tüdrukule osutamist, markeerides sel moel soovi sekventsi jätkata;

real 28 esitab õpetaja Aliise paranduse kohta täpsustava küsimuse: *miks tema ei lähe*, ning liigutab endiselt osutavas žestis püsiva käe uksepoolse rea lastele.

Osutava žesti kasutamine parandussekvents (46h) illustreerib hästi verbaalsete parandusalgatustega kaasnevate (pragmaatiliste) žestide funktsiooni probleemilahendamise protsessi juures. Ühelt poolt on osutava žesti rolle uuritud näites juhtida paranduse läbiviimise õigus ühelt õpilaselt teisele. Kuid sellele lisaks on osutaval žestil näites (46h) teinegi oluline ülesanne: ülal hoida probleemilahendamise protsessi.

Asjaolu, et osutav žest ei lõpe Aliise paranduse järel (rida 26), on märk sellest, et parandusprotsess ei ole õpetaja jaoks lõppenud. Püsiva osutava žesti funktsioon on probleemilahendamise protsessi käimas hoida.

Real 28 esitabki õpetaja Aliise paranduse kohta täpsustava küsimuse *miks tema ei lähe* ning pakub endiselt osutava käega vastamise võimalust uksepoolse rea lastele. Osutava žesti lõpetamise aeg on otseselt seotud õpetaja initsieeritud põhjenduse lisamisega Aliise poolt real 29. Nii pea, kui on selge Aliise vooru semantiline sisu; kohe pärast seda, kui Aliise on jõudnud välja öelda sõnad *tal on jalg* lausungist *tal=on `jalg haige*; lõpetab õpetaja parandussekventsi algusest peale kestnud osutava žesti ning tõmbab žestis püsinud käe lõua juurde, markerides sel moel mitteverbaalselt probleemile sobiva lahenduse leidmist. Ridadel 31 ja 32 kinnitab õpetaja Aliise ja Keidu parandust ka sõnadega.

Ka paranduse läbiviija, Aliise pilgu liikumine on otseselt seotud käimasoleva sekventsi arenguga. Real 26 ütleb Aliise paranduse *Andrus=Veerpalu e:i `lähe* ning vaatab samal ajal õpetaja suunas. Parandusele järgneb mikropaus, mille ajal õpetaja osutab Aliisele ning Aliise vaatab õpetaja suunas. See, et Aliise hoiab pilku pärast paranduse läbiviimist õpetajal näitab, et ta ootab õpetaja reaktsiooni. Real 28 esitab õpetaja täpsustava küsimuse *miks tema ei lähe*, säilitades osutava žesti, kuid liigutades selle Aliiselt ära, uksepoolse rea laste suunas. Samal ajal vaatab aga Aliise jätkuvalt õpetaja suunas. Real 29 ütleb Aliise parandusele täpsustuse: *tal=on `jalg haige*, hoides pilku endiselt õpetajal. Aliise hoiab pilku õpetajal seni, kuni see Aliise öeldud täpsustust verbaalselt kinnitab (rida 32). Aliise pilgu liikumine õpetajalt ära illustreerib mitteverbaalselt, et ka Aliise peab parandussekventsi lõpetatuks.

Koos verbaalsete parandusalgatustega kasutatud osutavate žestide roll²¹ on sarnane ainukese parandust algatava vahendina kasutatud žestide rolliga.

Kokkuvõtvalt saab väita, et õpetaja kasutas analüüsitud materjalis peazesti ja eri tüüpi osutavaid käežeste järgmistes funktsioonides:

- et algatada parandus ja/või lokaliseerida probleemlikas;
- et hoida probleemilahendamise protsessi käimas. Enamik parandust algatavaid žeste analüüsitud algkoolitundide materjalis olid püsivad, nende kestus oli otseses seoses probleemi lahenduseni jõudmisega. Suur osa parandust algatavaid žeste lõppes kas paranduse sõnastamise ajal või kohe selle

²¹ Sama seaduspära pidas paika enamikus analüüsitud parandussekventsides, kus õpetaja kasutas paranduse algatamiseks samas sekvents (koos eri tüüpi verbaalset ja mitteverbaalset parandusalgatust, vt näiteks ka ptk-s 6.3.2.2 esitatud näiteid (47) ja (48).

järel. Sellisel moel tähistas õpetaja mitteverbaalselt probleemilahendamise protsessi alguse, käimasoleva probleemilahendamise protsessi ning sobiva lahenduseni jõudmise.

Oluline on rõhutada, et parandust algatavate žestide hoidmine kuni sobiva paranduse väljaütlemiseni on pigem tendents kui range reegel. Analüüsitud materjal sisaldas üksikuid näiteid, kus õpetaja verbaalse parandusalgatusega kaasnud žest ei püsinud parandussekventsini lõpuni, vaid lõppes verbaalse parandusalgatuse ajal või järel (vt nt eespool analüüsitud sekvents 45).

7.2.3. Probleemile osutava markeri hoidmine

Alapeatükkides 7.2.1 ja 7.2.2 analüüsitud näidetes algatas õpetaja paranduse kas ainult žestiga või nii žesti kui verbaalse konstruktsiooniga. Kõigi näidete puhul oli žesti rolle algatada parandus ja/või määratleda probleemlikas ning hoida käimas probleemilahendamise protsessi.

Pöördume nüüd näidete juurde, kus õpetaja ei kasuta mitteverbaalset modaalsust otseselt paranduse algatamiseks. Küll aga võib õpetaja mitteverbaalne käitumine anda märku, et parasjagu sõnastatav või äsja sõnastatud õpilase voor on õpetaja jaoks probleemne.

Sellised on näiteks tunnikatked, kus õpetaja ei žestikuleeri kätega, vaid teeb seda kogu kehaga, kasutades erinevaid kehaasendeid, nende säilitamist ja muutmist. Ka niisuguste näidete puhul annab õpetaja mitteverbaalselt infot parandussekventsini käigu kohta.

Kehaasendi hoidmine

Vaatame uuesti sekvents 55), mille algust on juba peatükis 7.1.2.2 analüüsitud. Katke on pikemast küsimussekventsist, kus õpetaja palus lastel vaadata pilti matemaatika töövihikus ning nimetada kõik esemed ja objektid, mida pildil on kolm. Õpetaja ei kasuta siin paranduse algatamiseks osutavat žesti, vaid väljendab sekventsini jätkuvust sekventsini alguses võetud kummardava asendi säilitamise abil.

(55h) 1. klass matemaatika

((Õ palus eespool vaadata pilti töövihikust ning nimetada objektid, mida on pildi peal kolm.))

1. Õ: [{--} `ka=veel `midagi ütelda.] ((vooru alguses defekt salvestuses))
→ [[((Õ seisab klassi ees, **on Tarmo suunas kummargil**))]]



2. → (5.0) ((**Õ on Tarmo suunas kummargil**))
3. (0.4) ((**Õ on Tarmo suunas kummargil**, astub sammu Tarmo poole))
4. Tarmo: [kõikidel=on (1.0) ee (1.0) `kõikidel=on (0.4) se (1.6) {-} ja (.) `kaks
(.) `jänest `hoiavad ja `üks `hüppab.]
→ [[(**Õ on Tarmo suunas kummargil**; Tarmo pilk vihikus, sõna *hüppab*
ajal pilk Õ-le]
5. → (0.4) ((**Õ on Tarmo suunas kummargil**, Tarmo pilk Õ-l))
6. Õ: [aga=`kus=seal `kolm oli.]
→ [[(**Õ on Tarmo suunas kummargil**, pilk Tarmol; Tarmo pilk Õ-l))]
7. → (1.0) ((**Õ on Tarmo suunas kummargil**, pilk Tarmol; Tarmo pilk enda ees))
8. Mait: [ma=`ka=i=saand `hästi `aru.]
[((Maidu pilk Õ-l))]
9. → (.) ((**Õ on Tarmo suunas kummargil**, pilk Tarmol))]
10. Õ: [*ma `ka `päris `hästi ei saanud aru.*]
→ [[(**Õ on Tarmo suunas kummargil**, pilk Tarmol; Tarmo pilk enda ees))]
11. → (.) ((**Õ on Tarmo suunas kummargil**, pilk Tarmol; Tarmo pilk enda ees))
12. Õ: [1< aga `mida seal=pildil (.) `jänestel kokku on `ka `veel] [2`kolm. >]
[1((**Õ on Tarmo suunas kummargil**, pilk Tarmol; Tarmo pilk enda ees)
→ [2((**Õ on Tarmo suunas kummargil**, pöörab pilgu keskmise rea lastele; Tarmo pilk enda ees))]
13. → (0.6) ((**Õ on Tarmo suunas kummargil**, pilk keskmise rea lastel; Tarmo pilk
enda ees))
14. Tarmo: [kõrva?]
[((Tarmo pilk Õ-l; **Õ on Tarmo suunas kummargil**, pilk keskmise rea
lastel))]
15. Õ: [kas=`on]
→ [((**Õ on Tarmo suunas kummargil**, pilk Tarmol; Andrus tõstab käe))]
16. Õ: [ko- e:i?]
[((**Õ on Tarmo suunas kummargil**, pilk Tarmol; Tarmo raputab pead,
Andrus hoiab kätt üleval))]
17. Õ: [KÕRVASID=ON `ROHKEM.]
→ [((**Õ liigub kummargil keskmise rea laste suunas**, Tarmo pilk enda
ees))]
18. Õ: [3kõ- [4`KÕ]RVU=ON `ROHKEM.]

- [3((**Õ** liigub kummargil keskmise rea laste suunas, Tarmo pilk enda ees))]
19. Mait: [4,5mm]
[5((Mait tõstab kätt))]
20. → (.) ((Tarmo pilk enda ees, Mait ja Andrus hoiavad kätt üleval; **Õ seisab kummargil nende pingi ees**))
21. Tarmo: [6vun[7tse.]
[6((Tarmo pilk **Õ**-l))]
22. **Õ**: [7,8 Andr]us?)
→ [8((**Õ kummardub Andruse suunas**))]



23. Andrus: [9nina[10sid.]
[9((Andruse pilk **Õ**-l, Tarmo pilk **Õ**-l,
Õ seisab Andruse suunas kummargil))]
→ [10((**Õ sirutab end kummardusest**))]



24. **Õ**: [11< õ:i[12ge, >]
[11((**Õ nõksutab end hetkeks Andruse suunas põlvedest alla**; Tarmo pilk **Õ**-l))]
[12((Andrus pöörab pilgu oma pinginaabrile, laseb end õlgadest allapoole))]
25. **Õ**: [ʔkolm`jänest, `kolm`nina.]
[[**Õ seisab sirgelt klassi ees**, pilk korraks Tarmol; Tarmo pilk **Õ**-l)]]

26. (.) ((Tarmo pöörab pilgu Õ-lt enda ette))]
 27. Õ: [ˈvä:ga=tubli.]
 [((Õ seisab sirgelt klassi ees, pöörab pilgu keskmise rea lastele))]
 28. (0.6) ((Õ seisab sirgelt klassi ees, pilk keskmise rea lastel))
 29. Õ: ˈnüüd (.) otsi=ˈpinalist oma ˈharilik pliiats? (.) ja ˈalusta (0.6) ˈülesannete täitmist töövihikust.

Näite (55h) 1. real valib õpetaja vastama Tarmo, ise samal ajal poisi suunas kummardudes. Real 4 ütleb Tarmo vastuse. Oma voo ru viimase sõna *hüppab* ajal tõstab Tarmo varem vihikus püsinud pilgu õpetajale, mis näitab, et ta ootab oma vastusele õpetaja reaktsiooni.

Esimene märguanne, et Tarmo voor võis olla õpetaja seisukohalt probleemne, on pausi (0.4) ajal pärast Tarmo vastust (rida 5): õpetaja püsib liikumatult täpselt samas kehasendis, kui ta oli sekvents i alguses: ta on Tarmo suunas kummardunud (vt täpsemalt probleemile osutavatest märguannetest verbaalse parandusalgatuse eel ptk-st 7.1).

Real 6 algatab õpetaja küsimusega *aga=ˈkus=seal ˈkolm oli* parandussekvents i, ise samal ajal endiselt Tarmo suunas kummardavas asendis püsites. Õpetaja püsib liikumatuna Tarmole suunatud kummarduses ka parandusalgatusele järgneva 1.0 sekundi pikkuse pausi ajal, mille vältel Tarmo vaatab enda ette ega haara paranduse läbiviimiseks voo ru. Tarmole suunatud kummardus säilib ka Maidu väite *ma=ˈka=i=saand ˈhästi ˈaru*, sellele järgneva mikropausi, õpetaja väite *ma ˈka ˈpäris ˈhästi ei saanud aru* ning sellele järgneva pausi ajal (read 7–11).

Real 12 esitab õpetaja uue küsimuse *aga ˈmida seal=pildil (.) ˈjänestel kokku on ˈka ˈveel ˈkolm*, mille lõpus suunab ta pilgu Tarmolt keskmise rea lastele, kuid säilitab kummardava asendi. Kummardava asendi säilitamine osutab parandussekvents i kestmisele – probleem ei ole lahendust leidnud. Pilgu suunamine probleemallika autorilt ära aga kaasab probleemilahendamise protsessi teised õpilased.

Real 14 pakub Tarmo probleemile lahenduse: *kõrva*, mispeale õpetaja suunab pilgu uuesti Tarmole ning algatab *kas*-küsimusega uue paranduse. Tarmo reageerib õpetaja *kas*-küsimusele pearaputusega, kuid ei sõnasta probleemile lahendust. Ridadel 16–17 tühistab õpetaja Tarmo pakutud lahenduse eksplitsiitselt sõnadega *ei kõrvasid on rohkem*, ise endiselt sekvents i alguses võetud kummarduses püsites. Real 18 kordab õpetaja väidet *kõrvu on rohkem* ning liigub kummargil aknapoolse rea poolt, kus Tarmo istub, keskmise pingirea suunas.

Real 21 pakub Tarmo probleemile uue lahenduse, mis jääb õpetaja tähelepanuta. Õpetaja annab samal ajal voo ru hoopis kätt tõstvate Andrus e, kes viib paranduse edukalt läbi, öeldes *ninasid* (rida 23). Alles nüüd, Andrus e vastuse ajal, sirutab õpetaja end küsimussekvents i algusest saati püsinud kummardavast asendist. Õpetaja kummarduse lõpetamise aeg ei ole juhuslik. See langeb kokku paranduse eduka läbiviimisega. Õpetaja sirutab end kogu sekvents i püsinud kummardavast asendist nii pea, kui on selge, et Andrus e vastus on õige.

Täpsemalt: õpetaja ajab end sirgu kohe, kui Andrus on jõudnud välja öelda sõnatüve *nina*, ega jää ootama pluurali partitiivivormi käändelõpu väljaütlemist.

Nii nagu alapeatükkides 7.2.1 ja 7.2.2 analüüsitud sekventsides, kus õpetaja parandust algatava žesti algus, žesti hoidmine ja lõpp markerisid parandusprotsessi algust, kestust ja lõppu; tähistab õpetaja küsimussekventsiga alguses võetud kehaasendi säilitamine näites (55h) parandussekventsiga kestust, veel käimas olevat probleemilahendamise protsessi, ning kogu sekventsiga jooksul hoitud kehaasendi muutmine paranduse läbiviimist, probleemile lahenduse sõnastamist.

Omaette küsimus on, kas küsimussekventsiga alguses võetud kummarduse säilitamine töötab üksinda mitteverbaalse parandusalgatusena või on tegemist mitteverbaalse markeriga, mis küll annab teada probleemist, kuid iseseisvalt parandust ei algata. Esimese variandi poolt räägib asjaolu, et uuritud materjalis esines üks kaheti analüüsitud näide, mille ühe tõlgendusvariandi järgi funktsioneeris õpetaja küsimussekventsiga alguses võetud kehaasendi säilitamine üksinda parandusalgatusena (vt ptk-st 6.2.5, näide 44). Kuna aga enamasti ei reageeri õpilased ainult sekventsiga alguses võetud kehaasendi püsimisele kui parandusalgatusele, olen kehaasendi säilitamist pärast õpilase probleemset vastust käsitlenud siiski mitteverbaalse markeri e signaalina, mis projitseerib järgneva verbaalse parandusalgatuse.

Ka probleemilahendamise protsessi kaasatud õpilaste pilgu liikumine ja kehaasend on parasjagu käimasoleva sekventsiga arengu seisukohast kõnekas. Real 4, oma vastuse viimase sõna ajal, vaatab Tarmo õpetaja poole, näidates sel moel, et ta ootab oma vastusele õpetaja reaktsiooni. Seejärel algatab õpetaja küsimusega *aga= 'kus=seal 'kolm oli* paranduse, mille järel vaatab Tarmo enda ette. Tarmo vaatab enda ette kuni reani 14, mil ta pakub probleemile uue lahenduse *kõrva*, mille peale õpetaja uuesti *kas*-küsimusega paranduse algatab. Tarmo annab *kas*-küsimusele pearaputusega minimaalse eitava vastuse ning vaatab uuesti enda ette. Real 21 pakub Tarmo küsimusele uue vastuse *vuntse* ning pöörab pilgu uuesti õpetajale, väljendades sel moel õpetaja reaktsiooni ootust. Tarmo 21. real öeldud vastus jääb aga õpetaja tähelepanuta. Õpetaja on kummardunud hoopis Andrusse kohale ning valinud tema paranduse läbiviijaks (rida 22). Real 23 ütleb Andrus probleemile lahenduse *ninasid* ning vaatab õpetaja suunas samamoodi nagu tegi seda Tarmo oma vastuste ütlemise ajal või järel ridadel 4, 14 ja 21.

Real 24 hindab õpetaja Andrusse vastuse õigeaks. Nii pea, kui õpetaja on jõudnud välja öelda esimese silbi sõnast *õige*, laseb Andrus end õlgadest pisut allapoole ning pöörab pilgu õpetajalt ära, oma pinginaabri suunas. Andrusse pilgu liikumine ja kehaasendi muutmine on otseselt seotud parasjagu käimasoleva tegevuse, probleemilahendamise protsessi sisulise arenguga. Andrus oli pilgu ja kehaasendiga õpetajale orienteeritud seni, kuni oli selge, et õpetaja hindab tema paranduse korrektseks.

Ka Tarmo on vaadanud õpetaja poole alates oma viimasest probleemile lahenduse pakkumisest real 21, kuigi õpetaja ei reageerinud tema pakutud lahendusele eksplitsiitselt, vaid keskendus Andrussele. Pärast seda, kui õpetaja

on Andrusse öeldud lahenduse õigeks hinnanud ning seda laiendatud kujul kordusega kinnitanud, pöörab Tarmo õpetajal püsinud pilgu enda ette, markeerides sel moel ärapöördumist äsja lõppenud tegevuse, probleemile lahenduse otsimise juurest.

Ka all esitatud pikemas tegevusjärjendis (57), mille eesmärk on z-hääliku hääldamise harjutamine, jääb õpetaja parandussekvents ajal mitteverbaalselt paigale. Õpetaja ei algata parandust liikuva žestiga, vaid säilitab küsimussekvents alguses võetud kehaasendi. Just see, et õpetaja ei muuda kehaasendit, st ei liigu edasi järgmise vastaja juurde, markeerib mitteverbaalselt probleemi eelises voorus öeldud õpilase vastuses. Erinevalt sekventsist (55h) katkestab näites (57) õpetaja algatatud parandussekvents vahesekvents, mille eesmärk on kutsuda korrale omavahel rääkivaid õpilasi. Hoolimata parandussekvents katkestamisest osutab õpetaja kummardava kehaasendi säilitamisega selle pooleliolemisele, jätkuvusele.

(57) 1. klass eesti keel

((Õ ja lapsed harjutavad z-tähe hääldamist²²))

1. Õ: [ja=`nüüd teeme `nii.
[[((Õ kaamera fookusest väljas))]]
2. Õ: [jälle `kuula Kris- `Kristofer `mind.]
[[((Õ seisab klassi ees, selg sirge; hoiab kaardikeppi mõlema käega enda keha vastas))]]



3. L1: zuu-
4. (0.4) ((Õ kehaasend muutumatu))
5. Õ: [kuula?]
[[((Õ kehaasend muutumatu))]]
6. (0.8) ((sumin lakkab, Õ kaamera fookusest väljas))
7. Õ: `nüüd teeme *nüüd* nii.
8. (0.4) ((Õ kaamera fookusest väljas))

²² Õpilased on kaamera fookuses seljaga, nende mitteverbaalne käitumine ei ole selles sekvents analüüsitav.

9. Õ: [1 zzzzz (0.4) [2 Zuu:zu.]
[1((Õ kehaasend muutumatu, Õ kummardab ütlemise taktis kergelt allapoole))]
10. L-d: [2 Zuu:zu]
11. Õ: ja:h?
12. Õ: [.hhh]
[((Õ sirutab end sisse hingates))]
13. Õ ja L-d: [zzzzzz (.) Zuuzu.]
[(((Õ kehaasend muutumatu, kummardab ütlemise taktis kergelt allapoole)))]
14. Õ: `veel `kolm?
15. L1: Zuuzu.
16. Õ ja L-d: [zzzzz (.) Zuu:zu.]
[(((Õ kummardub z-hääldamise alguses, liigub kummargil Anderi laua juurde)))]
17. Õ: [ˈAnder ˈproovi üksi.]
[(((Õ kummardub Anderi laua kohale)))]



18. (0.8) ((Õ on Anderi laua kohale kummardunud ning sätib asju tema laual))
19. Ander: [Zuuzu.]
[(((Õ on Anderi laua kohale kummardunud)))]
20. Õ: [ˈSteven ˈproovi üksi.]
→ [(((Õ astub Anderi lauast eemale, **kummardub Steveni suunas**)))]
21. → (0.4) ((Õ on Steveni suunas kummardunud))]



22. Steven: [Suuzu.]
 → [((Õ on Steveni suunas kummardunud))]
 23. Õ: [ei?]
 → [((Õ on Steveni suunas kummardunud))]
 24. Kristofer: [3 zzzzz]zzzzzz zzzzzzzzzzzzzzzzzzz
 25. Õ: [3,4 > otot. <]
 → [3,4((Õ on Steveni suunas kummardunud, tõstab parema käelaba Kristoferi suunas, vaatab Kristoferi poole))]
 26. Õ: [5 ma=i `kuule `Kristofer.]
 → [5((Õ on Steveni suunas kummardunud, hoiab käelaba üleval, vaatab Kristoferi poole, asetab sõrme suule))]
 27. L2: {-[-]}
 28. Õ: [oih]
 → [((Õ on Steveni suunas kummardunud, hoiab kätt suu ees, pilk Kristoferil))]
 29. Õ: [lapsed? (.) lapsed?]
 → [((Õ liigub kummargil tahvli kõrvale kinnitatud plakati poole))]



30. → (2.0) ((Õ on kummargil, osutab kaardikepiga tahvli kõrvale kirjutatud reeglile: *tunnis olen tasa. Sumin lakkab*))



31. Õ: [nii?]
 → [((Õ on kummargil, võtab kaardikepi plakatilt))]
 32. Õ: [ja=ma=tahan `Stevenit kuulata, `kuula `sina `ka `Stevinit. aitä:h?]
 → [((Õ alustab kummargil tahvli juurest pingiridade juurde minemist, ajab end kõndimise ajal korraks sirgu))]
 33. → (.) ((Õ kummardub Steveni suunas))



34. Steven: [Suusu.]
 → [((Õ on Steveni suunas kummardunud))]
 35. → (0.4) ((Õ on Steveni suunas kummardunud))
 36. Õ: [aga ma=i kuulnud zzi ees.]
 → [((Õ on Steveni suunas kummardunud))]
 37. → (0.4) ((Õ on Steveni suunas kummardunud))
 38. Steven: [Zsuuzsu.] ((hääldus kostab s-i ja z vahepealsena))
 → [((Õ on Steveni suunas kummardunud))]
 39. → (0.4) ((Õ on Steveni suunas kummardunud))
 40. Õ: [Zuuzu.] ((Õ hääldab z-d rõhutatult püüdlilikult))
 → [((Õ on Steveni suunas kummardunud, noogutab))]
 41. Õ: [väge hästi tuli `Zuuzu=välja.] ((Õ hääldab z-d rõhutatult püüdlilikult))
 → [((Õ teeb osutava liigutuse Steveni suunas, ajab end sirgu))]



42. Õ: [aitäh.]
 [[[Õ seisab sirgelt, vaatab Steveni suunas)]]
 43. (0.8) ((Õ vaatab aknapoolse rea laste suunas))
 44. Õ: [aga=meil oli `veel üks häälik.]
 [[[Õ pöörab pilgu tahvlile)]]

Tegevusjärjendi (57) alguses seisab õpetaja sirge seljaga klassi ees, mõlema käega kaardikeppi enda keha vastas hoides. Oma vooru `nüüd teeme *nüüd* `nii ütlemise ning sellele järgneva pausi ajal (read 7–8) on õpetaja küll kaamera fookusest väljas, kuid on üsna tõenäoline, et sama kehaasend on säilinud ka siis. Seejärel hääldavad õpetaja ja lapsed koos z-häälikut ning nime *Zuuzu* (read 9–16). Sel ajal püsib õpetaja samas kehaasendis, vaid hääldamise ajal kummardub ta hääliku ja nime ütlemise taktis kergelt allapoole.

Real 17 alustab õpetaja suurema tegevusjärjendi sees omaette sekvents: ta palub Anderil üksinda z-tähte hääldada. Anderile adresseeritud sekvents piirid on tähistatud mitteverbaalselt: lausungi *Ander proovi üks* ütlemise ajaks on õpetaja muutnud oma kehaasendit: ta on kummargil Anderi laua kohal. Õpetaja püsib Anderile suunatud kummarduses täpselt senikaua, kuni Ander on nime *Zuuzu* hääldanud (read 18–19). Real 20 muudab õpetaja oma keha suunda, ta pöörab end uksepoolses pingireas istuvast Anderist keskmises pingireas istuva Steveni suunas, ning algatab uue Stevenile adresseeritud naabuspaari (*Steven proovi üks*).

Kummarduse suuna muutus tähistab alaosade piire pikema tegevusjärjendi sees. Õpetaja ei anna Anderi vastusele sõnade abil eksplitsiitselt hinnangut. Ta hindab Anderi vastuse sobivaks, suunates vooru järgmisele õpilasele. Vooru üleandmine toimub korraga kehaasendi suuna muutmise ja järgmise vastaja nimetamise abil.

Õpetaja on olnud kummargil alates Anderile adresseeritud direktiivi ütlemisest, tähistades sel moel pikema tegevusjärjendi, z-hääliku hääldamise harjutamise jätkuvust. Kehaasendi suuna muutus tähistas üleminekut ühele õpilasele suunatud naabuspaarilt teisele õpilasele suunatud naabuspaarile.

Real 23, pärast Steveni ebaõnnestunud katset hääldada nime *Zuuzu*, algatab õpetaja partikliga *ei* parandussekvents, osutades eksplitsiitselt, et Steveni voor oli vale. Erinevalt Anderi probleemideta vastusele järgnevat keha suuna muutmise (rida 20), säilitab õpetaja pärast Steveni probleemset vastust Steveni suunas kummargil asendi, osutades sellega, et sekvents on veel pooleli. Õpetaja püsib liikumatuna, ta jääb otsekui tardunult seisma samasse Stevenile suunatud kumardavasse asendisse nagu ta oli Stevenile adresseeritud naabruspaari alustades.

Õpetaja püsib samas asendis ka sel ajal, kui Kristofer hakkab kõva häälega *z*-tähte susistama (rida 24). Kristoferi voor vallandab omaette vahesekvents. Real 25 peatab õpetaja partikliga *ot=ot* (vt Hennoste 2000c, Keevallik 2003) Kristoferi *z*-tähte susistamise, lisades partiklile põhjenduse *ma=i* 'kuule *Kristofer*.

Sekvents multimodaalse analüüsi seisukohast väärib eraldi tähelepanu õpetaja kehaasend Kristoferile suunatud vooru ajal (rida 25). Õpetaja on endiselt kehaga Steveni suunas kumardunud, tähistades nii Steveni pooleli oleva sekvents kestvust, lõpetamatust. Samal ajal tõstab õpetaja parema käelaba üles ning suunab selle Kristoferile. See kehaasend on Schegloffi termineis kirjeldatav kui *pööratud keha* (*body torque*) (Schegloff 1998: 540): õpetaja eri kehaosade asend on erinevalt orienteeritud, kuna ta kasutab neid paralleelselt erinevate tegevuste sooritamiseks.

Ridadel 28–32 jätkub vahesekvents, et sumisema hakanud lapsi korrale kutsuda. Õpetaja liigub pingiridade eest tahvli juurde ja osutab tahvli kõrvale kinnitatud reeglitele. Käesoleva analüüsi seisukohalt on oluline, kuidas õpetaja tahvli juurde läheb. Õpetaja liigub tahvli suunas kummargil – kehaasendis, mille ta oli võtnud juba seoses Anderile suunatud naabruspaari esiliikme sõnastamisega ning mis oli püsinud Steveni poole suunatuna ka Steveni vastuse ja Stevenile adresseeritud parandusalgatuse ajal. Just kumardava kehaasendi säilitamine peaaegu kogu lapsi korrale kutsuva vahesekvents jooksul osutab mitteverbaalselt 20. real Stevenile adresseeritud sekvents kestusele, lõpetamatusele.

Real 32, tahvli juurest tagasi pingiridade ette tülles, õpetaja küll sirutab end korraks, kuid taastab seejärel kohe Steveni suunas kumardava asendi, markeerides nii tagasipöördumise 25. real katkestatud parandussekvents juurde. Teisisõnu: õpetaja kehaasendi säilitamine andis märku pooleli jäetud parandussekventsist isegi siis, kui ta selle ajutiselt katkestas.

Real 34 ütleb Steven probleeme tekitanud nime *Zuuzu* uuesti, hääldades nime alguses *z* asemel *s*-i. Esimese märguande, et Steveni parandus on õpetaja seisukohalt probleemne, annab sellele järgnev 0.4 sekundi pikkune paus, mille jooksul õpetaja püsib Steveni suunas kumarduses, osutades nii sekvents kestusele, mitte lõpetatusele. Real 36 avalikustab õpetaja probleemi olemuse: *aga ma=i kuulnud zzi ees*. Real 38 proovib Steven uuesti raskusi tekitanud häälikuga algavat nime hääldada, sisistades nüüd *z*-hääliku asemel midagi *z* ja *s*-i vahepealset. Õpetaja on alates 33. reast püsinud Steveni suunas kummargil, osutades sel moel kehaasendi abil endiselt parandussekvents kestusele. Asjaolu, et õpetaja säilitab sama kehaasendi ka pausi ajal pärast Steveni parandust 38. real,

annab tõlgendusvõimaluse, et õpetaja ei jäänud Steveni vastusega täielikult rahule. Seda tõlgendust toetab ka õpetaja verbaalne reaktsioon Steveni parandusele: real 40 kordab õpetaja raskusi tekitanud nime, hääldades z-hääliku nime alguses ja sees eriti selgelt välja; ning lisab positiivse hinnangu *`väga hästi tuli `Zuuzu=välja*, korrates raskusi tekitanud häälikut sisaldavat nime uuesti. Nii lõpetab õpetaja Steveni suunas kummardamise alles pärast seda, kui ta on Steveni vastust korranud, hääldades nimes *Zuuzu* sisalduvad z-häälikud eriti selgelt välja (rida 41).

Raskusi tekitanud nime *Zuuzu* kordus real 40 on otsekui *varjatud parandus (embedded correction)* (vt täpsemalt Jefferson 1987, koolitundide kohta ka Kurhila 2001, käesolevas töös ptk-st 6.1.6.2): õpetaja asendab probleemallika valesti hääldatud variandi õigeaegselt selle kinnitamise varjus: parandamine kui tegevus jääb suhtluses tagaplaanile, fookuses on hoopis õpilase vastuse kinnitamine. Et parandusprotsess ei ole õpetaja jaoks veel läbi, näitab ka asjaolu, et ta püsib nime uuesti hääldamise ajal endiselt kummardavas asendis.

Samal ajal võimaldab nime kordamisel kasutatud rõhutatult selge hääldus ka teistel lastel kuulata selle korrektset hääldusvarianti. Õpetaja sirutab enda Steveni kohal püsinud kummardusest alles real 41, kui ta lisab positiivse hinnangu *`väga hästi tuli `Zuuzu=välja*, hääldades raskusi tekitanud häälikut sisaldava nime uuesti eriti selgelt välja.

Samuti on võimalik, et õpetaja kasutab paranduse õigeaegselt hindamisel probleemse nime kordust seetõttu, et parandussekvents oli pikk: Ander tegi eespool kaks ebaõnnestunud katset parandus läbi viia (read 22 ja 34).

Lisaks sõnadega öeldud positiivsele hinnangule *`väga hästi tuli `Zuuzu=välja* osutab parandussekventsipiiridele õpetaja kehaasendi muutus hinnangu ütlemise ajal: õpetaja sirutab end kummardusest; kehaasendist, mis oli Stevenile suunatuna alanud poisile adresseeritud naabruspaari esiliikme *`Steven `proovi üksi* väljaütlemise ajal (rida 20). Õpetaja kummardava poosi lõpetamine, selja sirutamine, tähistab korraga mitme üksuse piire. Esiteks, Stevenile suunatud parandussekventsipiiri lõpupiiri. Teiseks, pikema, mitmest naabruspaarist koosneva tegevusjärjendi, z-hääliku hääldamise lõpupiiri.

Pilgu hoidmine

Pöördume nüüd peatükis 6.1.6.1 kord juba analüüsitud näite (37) juurde õpetaja algatatud ja läbi viidud parandussekventsist, kus õpetaja asendas õpilase ette loetud kuupäeva vale käändevormi õigeaegselt. Peatükis 6.1.6.1 oli põhitähelepanu õpetaja verbaalsel tegevusel, parandamisel. Vaatame nüüd sama näidet uuesti, arvestades analüüsis ka õpetaja mitteverbaalse käitumisega kogu parandussekventsipiiri jooksul.

Katke on pärit 1. klassi emakeeletunnist, kus õpetaja on palunud lastel ette lugeda teksti Eesti Vabariigi aastapäevast. Õpetaja seisab kogu sekventsipiiri vältel klassi ees, tekstileht käes. Ajal, mil vastama valitud laps teksti ette loeb, hoiab õpetaja pilku tekstilehel, parandust läbi viies aga suunab õpetaja pilgu probleemallika autorile. Kui viimane on õpetaja parandust korranud, pöörab õpetaja pilgu tagasi tekstilehele.

(37h) 1. klass eesti keel

((Õ seisab kogu sekventsiga vältel klassi ees, tekstileht käes))

1. Õ: [ee õ `Kristina?]
 [[((Õ pilk tekstilehel))]]
2. (1.0) ((Õ pilk tekstilehel, viimasel mikrosekundil tõstab pilgu))
3. Kristina: [@ `sinine `must=ja `valge, (.) `kaunistagu `Eesti*maad.*@]
 [[((Õ pilk tekstilehel))]]
4. (0.4) ((Õ pilk korraks Kristinal))
5. Kristina: [1@oli `kaks[2kümmend ü-@]
 → [1((Õ pilk tekstilehel))]
6. Õ: [2kahekümne]
 → [2((Õ pilk Kristinal))]
7. → Kristina: [3 @ `oli `kahekümne]=[4`neljas `veebruari? (.) `Eesti `Vabariigi
 `sünnipäev.@]
 → [3((Õ pilk Kristinal))]
 → [4((Õ pilk tekstilehel))]

Ülal esitatud näites (37h) valib õpetaja vastajaks Kristina (rida 1). Õpetaja seisab sekventsiga algatades klassi ees, käes leht ette loetava tekstiga, pilk sellele suunatud. Õpetaja voorule järgneb 1.0 sekundi pikkune paus, mille lõpus vaatab ta hetkeks Kristina suunas. Real 3 hakkab Kristina lugema ning õpetaja pöörab pilgu tagasi tekstilehele.

Real 5 on probleemlikas, Kristina öeldud vales käändevormis järgarvu sisaldav pooleli jäetud verbifraas *oli `kakskümmend ü-*, mille sõnastamise alguses vaatab õpetaja endiselt tekstilehele. Kohe pärast seda, kui Kristina on jõudnud välja öelda esimese osa *kaks* probleemsest numeraalist *kakskümmend*, tõstab õpetaja pilgu Kristinale ning viib paranduse ise läbi, asendades numeraali nominatiivivormi genitiiviga. Pärast parandamist vaatab õpetaja endiselt Kristina poole, mis näitab, et parandussekvents ei ole õpetaja jaoks veel läbi. Õpetaja hoiab pilku Kristinal hetkeni, mil tüdruk numeraali õiget käändevormi kordab (rida 7). Kohe pärast seda, kui Kristina ütleb ise raskusi tekitanud järgarvu õige käändevormi *kahekümne* välja, lõpetab õpetaja tüdruku poole vaatamise ja langetab pilgu tekstilehele, taastades nii pilgu parandussekvents-eelse suuna.

Oluline on, et pilgu suuna muutus, pilgu suuna hoidmine ja pilgu pööramine tagasi paranduse algatamise eelsesse suunda paistab olevat üks võimalikke parandussekventsiga alguse, kestuse ja lõpu mitteverbaalseid tähistamisvõimalusi. Juhtudel, kus õpilase tekstis oli viga, kaasnes õpetaja parandusalgatusega pilgu suuna muutus.²³ Näidetes aga, kus õpilase vastuses probleeme ei olnud, õpetaja pilgu suund ei muutunud.

Erinevalt teistest käesolevas peatükis analüüsitud näidetest viib õpetaja näites (37h) paranduse ise läbi. Teistsugusest paranduse trajektooriga hoolimata ühendab kõiki peatükis 7.2 analüüsitud näiteid parandusalgatusega kaasneva žesti, kehaasendi või pilgu püsimine minimaalselt hetkeni, mil juba välja öeldud

²³ Vt ka eespool analüüsitud katket (53).

osa põhjal parandust läbi viivast voorust on selge, et sobiv lahendus on sõnastamisel.

7.2.4. Kokkuvõte

Käesoleva peatüki fookuses oli õpetaja mitteverbaalse käitumise roll probleemilahendamise protsessi kui terviku seisukohalt. Parandamise protsessi jaoks relevantse õpetaja mitteverbaalse käitumise saab jagada kahte rühma:

- mitteverbaalsed parandusalgatused, mida õpetaja võib kasutada ainukese parandust algatava vahendina sekventsisis või koos verbaalsete parandusalgatustega. Siia rühma kuuluvad eelkõige parandust algatavad käežestid;
- mitteverbaalsed markerid, mis osutavad probleemile, kuid ei algata iseisvalt parandust. Niisugused probleemile osutavad märguanded projitseerivad verbaalse parandusalgatuse. Uuritud näidetes andis õpetaja probleemist õpilase sõnastatud tekstis märku näiteks küsimussekventsialguses alustatud vastaja suunas kummarduses püsimisega ja pilgu suunamisega parasjagu kasutatavalt tekstilt vastajale.

Nii mitteverbaalsetel parandusalgatustel kui probleemile osutavatel markeritel oli enamikus analüüsitud parandussekventsides võimalike konkreetsemate probleemide olemust määratlevate ülesannete kõrval ühised rollid.

Esiteks, nad algasid pärast probleemvooru välja ütlemist või probleemvooru sõnastamise ajal ning lõppesid enamasti pärast paranduse läbiviimist või selle ajal. Enamik (80%) analüüsitud kehaliigutusi või kehaasendeid olid püsivad, n-ö tardunud: nad kestsid senikaua, kuni probleem leidis lahenduse. Seega, analüüsitud kehaliigutuste ja -asendite rolle oli ülal hoida parasjagu käimasolevat probleemilahendamise protsessi kuni sobiva lahenduseni jõudmiseni. Vaid 20% analüüsitud juhtudest lõppes õpetaja parandust algatav žest kas verbaalse parandusalgatuse sõnastamise ajal või vahetult selle järel.

Tabel 5 illustreerib õpetaja parandust algatavate žestide ja mitteverbaalsete probleemist märku andvate markerite kestust parandussekventsialguses.

Tabel 5. Parandussekventsialguse hoidmine

KEHALIIGUTUSE KESTUS	KEHALIIGUTUS	ARV
Hoitud kuni paranduse läbiviimiseni	Peažest	1
	Õpilasele osutav käežest	26
	Tekstile osutav käežest	39
	Pilgu suuna muutus	16
	Kehaasend	14
	Peatatud mitteverbaalse tegevuse hoidmine	11

KEHALIIGUTUSE KESTUS	KEHALIIGUTUS	ARV
Hoitud ainult parandusalgatuse ajal	Õpilasele osutav käežest	5
	Tekstile osutav käežest	3
	Pilgu suuna muutus	5
	Kehaasend	6
	Pearaputus	7
	Kustutamist imiteeriv žest	1

Samuti kaldusid iseseisvalt parandust algatavad või verbaalset parandusalgatust projitseerivad kehaliigutused lõppema täpselt samas positsioonis, kust nad alguse said. Ülevaate paranduse algatamisega seotud kehaliigutuste lõppemise positsioonist annab tabel 6.

Tabel 6. Parandusalgatusega seotud kehaliigutuse alustamise ja lõpetamise positsioon

KEHALIIGUTUSE ALUSTAMISE JA LÕPETAMISE POSITSIOON NING AEG	KEHALIIGUTUS	ARV
Naaseb algpositsiooni paranduse sõnastamise ajal või vahetult selle järel	Peažest	1
	Õpilasele osutav käežest	23
	Tekstile osutav käežest	35
	Pilgu suund	11
Naaseb algpositsiooni parandusalgatuse sõnastamise ajal või selle järel	Õpilasele osutav käežest	5
	Tekstile osutav käežest	3
	Pilgu suund	5
Muu		12

Enamasti (74% juhtudest) naasis kehaliigutus alustamise positsiooni parandussekvents lõpus, kõige varem hetkel, kui õpilase juba välja öeldud vooru põhjal oli selge, et sõnastamisel on sobiv lahendus. Selliselt kasutas õpetaja mitte-verbaalset modaalsust analüüsitud eesti algkoolitundide näidetes problemlahenduse protsessi piiride tähistajana, muutes nähtavaks parasjagu käimasoleva parandussekvents ülesehituse. Vähem leidis näiteid, kus õpetaja parandussekvents alguses alanud kehaliigutus lõppes juba parandusalgatuse sõnastamise ajal või selle järel (13% juhtudest). Siiski peab nentima, et mitte kõik verbaalse parandusalgatuse ajal alanud kehaliigutused ei lõppenud täpselt samas kohas, kust nad alguse said, kehaliigutus võib lõppeda ka mujal (13% juhtudest).

Vestlusanalüütilised uurimused ei ole mitteverbaalse suhtlusmodaalsuse kasutamist vestluskaaslase algatatud parandussekventsides palju käsitlenud. Siiski on Mi-Suk Seo ja Irene Koshik (2010: 2237) võõrkeeletunnis avatud tüüpi parandusalgatuste funktsioonis žeste käsitlevas uurimuses teinud tähelepaneku, mis toetab käesoleva töö tulemusi. Nad näitasid, et avatud tüüpi parandust algatavaid žeste, kus paranduse algataja kummardub kergelt probleemi autori suunas, liigutades samal ajal pead pisut ettepoole või kallutades pead pisut kõrvale, hoiti seni, kuni probleemile lahendus sõnastati.

On tõenäoline, et žesti püsimine võib olla seotud mis tahes sekventsiga hoidmisega, mitte töötada ainult parandussekventsiga teenistuses. Näiteks Lorenza Mondada uurimus prantsuse agronoomide ja informaatikute koosolekul parasjagu kasutatavale põllumajandusmaa kaardile osutavatest žestidest demonstreerib, et küsimuse esitaja võib hoida küsimuse alguses alustatud osutavat žesti seni, kuni naabruspaari järelliige on välja öeldud, muutes suhtluse sekventsiaalse ülesehituse visuaalselt nähtavaks (Mondada 2007: 217). Selle oletuse tõestamine eeldaks aga oluliselt mitmekülgsema materjali läbitöötamist.

Eesti algkoolitundides leiduvate õpetaja algatatud parandussekventsides multimodaalne analüüs näitas, et probleemilahendamise protsessi algatamise seisukohalt relevantse kehaliigutuse hoidmine on otseselt seotud parandussekventsiga alguse, käigu ja lõpuga. Seda nii näidetes, kus õpetaja kasutas paranduse algatamiseks ainult mitteverbaalseid vahendeid kui ka näidetes, kus õpetaja kasutas verbaalseid ja mitteverbaalseid vahendeid koos. Parandussekventsides kirjeldamiseks, kus õpetaja kasutas paranduse algatamisel mitteverbaalset kanalit ja sõnu koos, sobib hästi Tiit Hennoste pakutud võrdlus²⁴: „See on nagu kahe käega klaveril mängimine. Üks käsi mängib tausta, hoiab mängitavat üleval; teine viib sündmusi edasi.”

7.3. Parandussekventsiga lõpuala

Vestluskaaslase algatatud parandussekventsiga vältimatuteks koostisosadeks peetakse tavaliselt kahte vooru: kõneleja probleemvoorule järgnevat vestluskaaslase parandusalgatust ja kõneleja paranduse läbiviimist. Klassikalised vestlusanalüüsi õpikud ei räägi tavaliselt paranduse algataja kommentaaridest, paranduse kinnitusest, paranduse tulemuse hindamisest vms kui paranduslõigu kohustuslikust koostisosast. Pigem kirjeldatakse vestluskaaslase parandusalgatust kui naabruspaari esiliiget, mis muudab relevantseks järelliikmeks paranduse läbiviimise (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Schegloff 1997, 2000).

Siiski on näiteks Hennoste ja Vihalemm (1999: 1587–1588) arvanud paranduslõigu maksimaalmudeli komponendiks ka kommentaarid paranduse kohta. Samamoodi tõestab John Heritage'i töö, et inglise keeles võib vestluskaaslane kasutada pärast enda algatatud ja kõneleja läbi viidud eneseparandust partiklit *oh`ahah`*, osutamaks, et ta jäi parandusega rahule ning soovib parandussekventsist väljuda (Heritage 1984: 315–320). Niisiis saab üldiselt väita, et

²⁴ Autor on tänulik Tiit Hennoste käesoleva peatüki materjali suulise arutelu eest.

täiskasvanutevahelises argivestluses võib, aga ei pruugi, vestluskaaslase algatatud ja kõneleja läbi viidud parandussekventsides sisalduda vestluskaaslase verbaalne reaktsioon parandusele.

Ka koolitundides paistab sama väide põhimõtteliselt paika pidavat, vähemasti senikaua, kuni arvata õpetaja reaktsiooniks õpilase parandusele ainult verbaalselt tehtav. Ühelt poolt mõjutavad koolitunni kui institutsionaalse situatsiooni reeglid ja normid oluliselt suhtluse ülesehitust selles. Nii on näiteks hulk uurimusi näidanud, et õpetamissituatsioonis on sekventsidel kalduvus koosneda kolmest voorust: õpetaja öeldud naabruspaari esiliikmele (näiteks küsimusele, direktiivile, parandusalgatusele) järgneb õpilase vastus ning sellele omakorda õpetaja reaktsioon (Sinclair, Coulthard 1975; McHoul 1978: 191; Mehan 1985; Macbeth 2004:703; Arminen 2005: 136–141; Kleemola 2007: 63; Strandson 2007: 300). Teisalt on teada, et ka koolitundides leiduvate õpetaja algatatud naabruspaaride järelliikmele ei järgne alati õpetaja kolmandat reaktsioonivooru. Sellised on näiteks juhud, kus õpetaja esitab pärast õige vastuse saamist kohe uue küsimuse. Kuna õpetaja ei peatunud vastuse juures pikemalt, näitab uue küsimusega jätkamine implitsiitselt, et õpetaja arvas eelmise vastuse sobivaks (Seedhouse 2004: 106–108).

Analüüsiv eesti algkoolitundide materjal sisaldas mõlemat tüüpi parandussekventse: nii selliseid, kus õpetaja reageeris õpilase parandusele sõnalise kommentaari, hinnangu või kinnitusega; kui ka sekventse, kus õpetaja algatas kohe pärast õpilase parandust uue tegevuse, andmata parandusele verbaalset hinnangut. Omaette küsimus on, kas viimasel juhul leidub õpetaja mitteverbaalses käitumises signaale selle kohta, kuidas ta õpilase parandust hindas.

Peatükk 7.2 näitas, et paranduse algataja võib mitteverbaalselt anda teada probleemilahendamise protsessi käimasolemisest, hoides paranduse algatanud või verbaalse parandusalgatusega kaasnenud žesti, kehaasendi või pilgu suuna püsivana, muutumatuna, n-ö tardununa kuni probleemile lahenduse sõnastamiseni. Niisugustes sekventsides saavad ka probleemilahendamise protsessi algus- ja lõpupiir mitteverbaalse tähistuse – iseseisvalt parandust algatava kehaliigutuse või verbaalse parandusalgatusega kaasneva kehaliigutuse algus markerib parandusprotsessi alguse (vt täpsemalt ptk-st 7.1), sama kehaliigutuse lõpp aga parandusprotsessi lõpu.

Käesoleva peatüki 7.3 eesmärk on uurida täpsemalt õpetaja mitteverbaalse käitumise rolli parandussekventsi lõpus – parandust läbi viiva kõnevooru ajal ning vahetult selle järel – kahte tüüpi sekventsides. Alapeatükis 7.3.1 on keskendutud õpetaja algatatud parandussekventsile, kust õpetaja sõnaline reaktsioon õpilase parandusele puudub. Alapeatükis 7.3.2 on vaatluse alla võetud õpetaja algatatud parandussekvents, kus õpetaja hindab, kommenteerib, kinnitab vms õpilase parandust sõnadega.

7.3.1. Õpetaja mitteverbaalne reaktsioon õpilase parandusele

Võtame kõigepealt vaatluse alla sellised õpetaja algatatud ja õpilase läbi viidud parandussekventsidsid, kus õpetaja ei reageerinud õpilase parandusele sõnadega, vaid algatas pärast parandust uue naabruspaari, nagu ptk-s 6.1.4 kord juba käsitletud näites (24) real 10.

(24) 3. klass matemaatika

1. Õ: `kaheksa`teist jagatud `kahega.
2. (1.8)
3. Õ: Tõnu.
4. Tõnu: kuus.
5. Õ: >ei=`ole õige,<
6. Mari: õheksa.
7. (0.8)
- 10.→ Õ: ee kaks`kümme jagatud `kümne.

Õpetaja reageeri ülal esitatud näites (24) Mari parandusele sõnadega. Uue tehte juurde liikumine annab implitsiitselt märku, et õpetaja hindas Mari 6. real läbi viidud paranduse sobivaks.

Omaette küsimus on, kas õpetaja ei anna näidetes nagu (24) ka mitteverbaalselt ühtegi signaali paranduse sobivuse kohta? Teisisõnu: kas parandussekvensi lõpupiir võib olla tähistatud mitteverbaalsete vahenditega? Kui see nii on, siis missugused on mitteverbaalsed vahendid, mis paranduse hindamise või parandussekvensi lõpupiiri markeerimise seisukohalt tähenduslikud on? Uuri-me neile küsimustele vastamiseks kõigepealt õpetaja mitteverbaalset käitumist parandussekventsides, kust puudub õpetaja verbaalne parandusele reageeriv voor.

7.3.1.1. Sisuline žest paranduse kinnitajana

Suur hulk kõnet saatvatest žestidest on sisulised (*substantive*) selles mõttes, et nad annavad kas otseselt või metafooriliselt edasi lausungi sisu. Neist erinevad on pragmaatilised žestid, mis annavad infot lausungi struktuuri ja lausungi abil sooritatava tegevuse kohta suhtluses (Kendon 1995: 247). Osa sisulistest žestidest on konventsionaliseerunud, näiteks jaatuse ja/või kinnituse väljendamine, mida Eesti kultuuriruumis tehakse noogutamisega.

Vaatame uuesti eespool esitatud näidet (24), lisades transkriptsiooni info õpetaja mitteverbaalse käitumise kohta parandussekvensi ajal. Selles tunnikatkes kinnitab õpetaja õpilase paranduse noogutava peažestiga (rida 7).

(24L) 3. klass matemaatika

1. Õ: [`kaheksa`teist jagatud `kahega.]
[[(Õ seisab pingiridade ees, vasak käsi küljel, parem käsi rusikas rinna kõrgusel)]]
2. (1.8) ((lapsed tõstavad kätt, Õ kaamera fookusest väljas))
3. Õ: Tõnu.

4. Tõnu: kuus.
5. Õ: [>ei=`ole õige,<]
[(((Õ osutab parema käega Marile)))]
6. Mari: [1ö[2heksa.]
[1(((Õ osutab parema käega Marile)))]
[2(((Õ tõmbab osutava käe enda rinna juurde)))]
7. → (.) ((Õ **noogutab**))
8. (.) ((Mari istub, Õ vaatab uksepoolsetes pinkides istuvate laste suunas))
9. (0.6) ((Õ astub paar sammu uksepoolsetes pinkides istuvate laste suunas))
10. Õ: ee kaks`kümmed jagatud `kümnega.

Õpetaja annab näites (24L) noogutades Mari parandusele positiivse hinnangu. Noogutus lõpetab ühtlasi parandussekventsini nii õpetaja enda kui Mari jaoks, mis väljendub mõlema mitteverbaalses tegevuses: Õ orienteerub teistele õpilastele (read 8–9), Mari väljendab aktiivse vastaja staatuse lõppemist oma pinki istudes (rida 8).

Lisaks sisulisele õpilase parandust kinnitavale noogutavale peažestile kasutab õpetaja näites (24L) teistki žesti, mis on parandussekventsini seisukohalt tähenduslik. Tõnu vale vastuse tühistamise ajal verbifraasiga *ei=`ole õige* osutab õpetaja Marile, suunates parandamise kohustuse probleemallika autorilt teisele õpilasele. Marile osutav žest püsib hetkeni, mil tüdruk on jõudnud välja öelda esimese vokaali asendatavast numeraalist *õheksa*. Seejärel tõmbab õpetaja osutava käe tagasi enda rinna juure, positsiooni, kust žest alguse sai.

Lähtudes Adam Kendoni mis tahes verbaalse lausungiga samal ajal tehtud žestide jaotusest (Kendon 1995: 247), võib verbaalse parandusalgatusega kaasnevat osutavat žesti pidada pragmaatiliseks žestiks, mille abil valib õpetaja verbaalselt algatatud tegevuse, probleemse vastuse parandamise läbiviija ning samal ajal tähistab ka parasjagu sooritatava tegevuse piirid.

7.3.1.2. Kehaliigutuse lõpetamine parandussekventsini lõpupiiri tähistajana

Mitte kõigis näidetes, kust puudub õpetaja verbaalne reaktsioon õpilase parandusele, ei kinnitanud õpetaja õpilase parandust sisuliselt jaotuse või kinnitamise tähenduses oleva emblemaatilise žestiga nagu eelpool analüüsitud näites (24L). Ka sekventsini (24L) kasutas õpetaja lisaks peanoogutusele teist parandussekventsini seisukohalt tähenduslikku žesti: paranduse läbiviijat valivat osutavat käežesti, mille alustamine tähistas parandusprotsessi alguse, püsimine selle kestuse ning lõpetamine lahenduseni jõudmise.

Peatükis 7.2 esitatud analüüs näitas, et parandust algatavate žestide ja verbaalse parandusalgatusega koos kasutatavate kehaliigutuste kestus võib olla parandusprotsessi piiride, sh parandusprotsessi lõpupiiri tähistamisel oluline. Käesolevas alapeatükis 7.3.1.2 on keskendutud täpsemalt parandussekventsini alguses vallandunud kehaliigutuste rollile selliste sekventside lõpuosas, kus õpetaja ei hinda ega kommenteeri sõnadega õpilase parandust. Eesmärk on leida vastus järgmistele küsimustele.

- Millal parandussekvents alguses alanud kehaliigutus täpselt lõpeb?
- Kas parandussekvents alguses alustatud kehaliigutuse lõpetamine pärast paranduse läbiviimist näitab, et õpetaja arvas paranduse sobivaks?
- Kas õpilased reageerivad õpetaja kehaliigutuse lõppemisele kui paranduse positiivsele hindamisele õpetaja poolt?

Järgnevalt analüüsime kahte tüüpi parandussekventsides lõpuosa, kust õpetaja verbaalne reaktsioon õpilase parandusele puudub:

- sekventse, kus õpetaja verbaalse parandusalgatusega kaasneb parandust algatav žest (N: uut vastajat valiv käežest, probleemlikult osutav käežest);
- sekventse, kus õpetaja verbaalse parandusalgatusega kaasneb probleemile osutav marker, mis iseseisvalt parandust ei algata (N: pilgu suuna, kehaasendi muutus).

A. Õpetaja lõpetab parandust algatava žesti

Analüüsime kõigepealt näidet, kus õpetaja verbaalse parandusalgatusega kaasneb probleemlikale osutav žest. Näide (58) on pärit 1. klassi matemaatikatunni algusest, kus õpetaja palus lastel nimetada tahvlile kirjutatud tegevused, mida õpetaja kavatseb tunni jooksul sooritada. Probleemlikaks on Kätlini pooleli jäetud vastus *korru-* (rida 6) õpetaja esitatud küsimusele *mis=* `viiendaks teeme (rida 1) ning selle täiendusele `plaanis=*on* `teha (rida 3). Real 8 algatab õpetaja paranduse, hääldades esimest silpi tahvlile kirjutatud sõnast *kokkuvõtted* tõusva intonatsiooniga, ise samal ajal sõnale osutades. Nii kordab ta ka kahte esimest õiget häälikut Kätlini öeldud probleemlikast *korru-* ning jätab õpilasele võimaluse sõna õigesti lõpuni öelda. Real 11 viib uueks vastajaks valitud poiss Sander paranduse edukalt läbi, nimetades tahvlile kirjutatud kavandatava tegevuse õigesti: `kokku`võtted `tabelist. Õpetaja ei reageeri verbaalselt Sanderi parandusele. Sellele järgneb mikropaus (rida 12), misjärel õpetaja esitab uue küsimuse. Uurime täpsemalt õpetaja mitteverbaalset käitumist Sanderi paranduse sõnastamise ning sellele järgneva pausi ajal (read 11–12).

(58) 1. kl matemaatika

1. Õ: mis=[1`viiendaks][2teeme.]
[1((Õ osutab kaardikepiga tahvlile kirjutatud ülesandele, vaatab tahvlile))]
[2((Õ võtab kaardikepi tahvlilt, hoiab kaardikeppi mõlema käega u kõhu kõrgusel, vaatab enda ette))]
2. (0.4) ((Õ kehaasend muutumatu, pilk liigub uksepoolse rea lastele))
3. Õ: [3 plaanis=*on* `teha.] [4> Kätlin. <]
[3((Õ kehaasend muutumatu, vaatab uksepoolse rea laste poole))]
[4((Õ osutab parema käega Kätlini suunas))]
4. (.) ((Õ võtab parema käega uuesti kaardikepist, vaatab aknapoolse rea laste suunas))
5. Õ: [*>tõstame=`kätt `teised `ka.< *]
[(Õ hoiab mõlema käega kaardikeppi u kõhu kõrgusel, pöörab pilgu tagasi Kätlinile))]

6. Kätlin: [@ `korru- @]
 [((Õ kehaasend muutumatu, vaatab Kätlini suunas))]
 7. (0.4) ((Õ kehaasend muutumatu, suunab pilgu tahvlile; Siim, Anu ja Kati tõstavad käe))



8. Õ: [koo-?]
 [((Õ osutab kaardikepiga sõnale *kokkuvõtted* tahvlil, pilk tahvlil))]
 9. (0.8) ((Õ osutab kaardikepiga sõnale *kokkuvõtted*, pilk liigub uksepoolse rea lastelt aknapoolse rea lastele; Siim, Anu ja Kati hoiavad kätt üleval; Paula, Sanna ja Aliise tõstavad käe))



10. Õ: =[palun?]
 [((Õ osutab kaardikepiga sõnale *kokkuvõtted*, noogutab Sanderi suunas; käe tõstnud laste asend muutumatu))]
 11. → Sander: [5' kokku][6' võtted (.)][7 `tabelist.]
 → [5((Õ osutab kaardikepiga sõnale *kokkuvõtted*, pilk tahvlil; käe tõstnud laste asend muutumatu))]
 → [6((Õ veab kaardikepi järgmisele sõnale *tabelist*))]
 [7 ((kõik käe tõstnud lapsed peale Siimu langetavad käe))]
 12. (.) ((Õ võtab kaardikepi tahvilt, hoiab kaardikeppi mõlema käega u kõhu kõrgusel))



13. Õ: [mis=`tabelist. *{me nüüd paneme se kokkuvõtted.}*]
 [[[Õ kehaasend muutumatu, pilk aknapoolse rea lastel)]]

Ülal esitatud näites (58) kaasneb õpetaja verbaalse parandusalgatusega tahvlile kirjutatud raskusi tekitanud sõnale *kokkuvõtted* osutav žest, mis püsib muutumatu kuni hetkeni, mil parandust läbi viiv poiss Sander on öelnud sellest välja esimese poole *kokku* (rida 11). Seejärel liigutab õpetaja kaardikepi järgmisele sõnale *tabelist*. Raskusi tekitanud sõnale osutava žesti lõpetamine on analüüsitavas sekventsisis ainus märguanne, et õpetaja jäi Sanderi parandusega rahule. Õpetaja annab kaardikepi järgmisele sõnale liigutades mitteverbaalselt teada, et ta ei pea vajalikuks probleeme tekitanud sõnal peatuda ning soovib, et õpilane jätkaks poolelijäänud tegevust, ridadel 1 ja 3 esitatud küsimusele vastamist. Real 12 võtab õpetaja kaardikepi tahvlilt ning taastab parandussekventsieelse kehaasendi, tähistades sel moel nii parandussekventsikui ka real 1 alanud küsimussekventsikui lõpupiiri.

Ka õpilaste mitteverbaalne käitumine sekventsikui (58) jooksul näitab, et nad võisid käsitleda õpetaja osutava žesti lõpetamist kui signaali, et õpetaja jäi Sanderi parandusega rahule. Kohe pärast Kätlini öeldud pooleli jäänud sõna *korru-* ütlemist tõstavad kolm õpilast – Siim, Anu ja Kati – käe, et anda märku soovist ise parandus läbi viia (rida 7). Real 9, pärast samal ajal alustatud verbaalset parandusalgatust *koo-?* ja tahvlile osutavat žesti, tõstavad käe veel kolm õpilast: Paula, Sanna ja Aliise. Kõik nimetatud õpilased hoiavad kätt üleval kuni hetkeni, mil õpetaja lõpetab tahvlile kirjutatud probleemsele sõnale *kokkuvõtted* osutamise. Pärast seda langetavad kõik lapsed peale Siimu käe (rida 11).

Probleemilahendamise protsessi kõrvalt jälgivate õpilaste käe langetamise aeg langeb kokku õpetaja mitteverbaalselt antud signaaliga, et parandusprotsess on tema seisukohalt edukalt lõpetatud. On võimalik, et just õpetaja osutava žesti lõpetamine tingib õpilaste käelangetamise. Teine võimalus on, et õpilaste käe langetamine on seotud Sanderi parandust läbi viiva vooru sisuga: kuulnud, et Sander asendas raskusi tekitanud pooliku sõna *korru-* õigega, ei pea teised lapsed parandusprotsessi sekkumist enam vajalikuks.

Olenemata sellest, kuidas lapsed õpetaja probleemlikale osutava žesti lõpetamist tõlgendasid, saab väita, et näites (58) tähistas õpetaja parandussekvents lõpupiiri ainult mitteverbaalselt, lõpetades tahvlile kirjutatud probleemlikale osutava žesti hetkel, mil juba välja öeldud osa põhjal õpilase voorust oli võimalik aru saada, et sõnastamisel on õige lahendus. Teisisõnu: õpilase parandus jäi küll õpetaja verbaalse hinnanguta, kuid õpetaja reaktsioon parandusele oli sekventsis olemas – õpetaja andis selle mitteverbaalselt.²⁵

B. Õpetaja lõpetab probleemile osutava markeri hoidmise

Hoolimata sellest, et õpetaja mitteverbaalselt parandust ei algata, võib tema mitteverbaalne käitumine olla probleemilahendamise protsessi kui terviku jaoks tähenduslik. Õpilase vóorus sisalduvale probleemile osutavaid signaale on näiteks õpetaja pilgu tõstmine parasjagu kasutatavalt tekstilehelt vastavale õpilasele. Samuti võib õpetaja peatada õpilase vastamist saatva mitteverbaalse tegevuse või selles sammu vóorra tagasi minna. Eespool esitatud analüüs demonstreeris, et niisugused mitteverbaalsed markerid võivad anda esimese signaali õpilase parasjagu sõnastatava või äsja lõpetatud vóoru problemaatilisusest (vt täpsemalt ptk-st 7.1). Lisaks kaldub õpetaja probleemile osutavaid markereid – nii nagu parandust algatavaid žestegi – hoidma seni, kuni probleemile on sobiv lahendus öeldud, osutades sel moel parandusprotsessi kestusele, käimasolemisele (vt täpsemalt ptk-st 7.2). All on keskendutud seda tüüpi parandussekventsíde lõpuosale, alates õpilase parandust läbi viivast vóorust.

Õpetaja taastab parandussekventsí-eelse pilgu suuna

Näites (59) 3. klassi matemaatikatunnist palus õpetaja lastel ette lugeda äsja lahendatud töövihikuülesande vastused. Real 1 valib ta vastajaks Mark-Eero, ise vóoru alguses poisi poole vaadates. Seejärel suunab õpetaja pilgu töövihikusse, et poisi peatselt ette loetavaid tehteid kontrollida. Real 5 alustab Mark-Eero vastamist. Õpetaja hoiab samal ajal pilku endiselt töövihikus. Real 7 algatab õpetaja paranduse, mis annab eksplitsiitselt teada probleemi põhjuse – Mark-Eero luges ülesannet ette liiga vaikselt. Käesoleva analüüsi seisukohalt on oluline, et õpetaja verbaalse parandusalgatusega *ot= `natuke `valjemini* kaasneb pilgu suuna muutus: õpetaja tõstab pilgu töövihikust ning vaatab probleemi tekitaja, Mark-Eero suunas. Real 8 kinnitab ka L1 õpetaja esile toodud probleemi väitega *ma=i kuule*, mille õpetaja omakorda kogu klassile viitava mitmuse 2. isikus vormistatud pronoomeniga väitlausungiga *me=ei `kuule jah* üle kinnitab. Analüüsime õpetaja pilgu suuna muutumist kogu parandussekventsí (59) jooksul, keskenduses esmajoones ridadele 10–12, mil Mark-Eero paranduse läbi viib.

²⁵ Ka ptk-des 6.3.2.2 ja 7.2.2 analüüsitud näites (47) kaasneb eelmise vóoru verbaalse tühistamisega probleeme tekitanud sõnale osutav žest, mille lõppemine on ainus signaal, et õpetaja jäi õpilase parandusega rahule.

((Õ seisab kogu sekvents vältel klassi ees, töövihik käes))

- Katkes (59) tõstab õpetaja pilgu töövihikust täpselt hetkel, mil ta alustab verbaalse parandusalgatuse *ot*=*`natuke `valjemini* ütlemist (rida 7). Õpetaja pilk püsib probleemi tekitajal, Mark-Eerol, kogu järgneva parandussekventsini: L1-e väite *ma*=*i `kuule* ja sellele järgneva õpetaja kinnituse *me*=*ei `kuule jah* ajal. Real 10 asub Mark-Eero parandust läbi viima, korrates juba nimetatud tehet kõvema häälega ning jätkates sama valjusega ülesande järgmiste tehete ütle-mist.

Kohe pärast esimese tehte *viis=korda*=`*kaks=võrdub* `*kümme* valjemini kor-
damist langetab õpetaja pilgu tagasi töövihikusse. Just pilgu parandussekventsii-
eelse suuna taastamine on analüüsitavas sekventsis ainuke signaal, et probleem
on õpetaja jaoks edukalt lahendatud.

Õpetaja võib peatada õpilase vastamist saatnud mitteverbaalse tegevuse ja/või selles sammu võrra tagasi liikuda juhul, kui parasjagu sõnastatav õpilase voor on probleemne (vt täpsemalt ptk-st 7.1.1.2). Analüüsime õpetaja mitteverbaalset käitumist sellise parandussekvents lõpuosas, alates õpilase parandust läbi viiva vooru algusest.

188

suuremate vastustega tehete puhul kõigepealt liita kümneni, siis ülejäänud osa. Õpetaja saadab Kätlini vastuse ütlemist sõrmede peal, tõstes ja langetades vastava arvu sõrmi. Sama on ta palunud teha ka teistel õpilastel. Probleemallikas on real 5, pooleli jäetud numeraal *neli*, mis oleks teine liidetav lähtetehtes, mitte lahenduskäigu esimeses tehtes. Õpetaja algatab seepeale reduplitseeritud partiklireaga *ot=ot=ot* paranduse. Seejärel viib Kätlin paranduse läbi, asendades probleemvoorus alustatud liidetava *neli* liidetavaga *kolm*. Õpetaja ei reageeri Kätlini parandusele verbaalselt. Vaid järgnev pöördumine *kõik laseme `kolm `üles* teiste õpilaste poole näitab implitsiitselt, et õpetaja peab Kätlini parandust sobivaks. Omaette küsimus on, kas õpetaja mitteverbaalses käitumises leidub märke, et ta peab parandusprotsessi edukalt lõpetatuks. Analüüsimise sellele küsimusele vastamiseks õpetaja mitteverbaalset käitumist kogu parandussekventsii jooksul, keskendudes eelkõige reale 8, kus Kätlin asendab probleemse liidetava õigega.

(60) 1. klass matemaatika

((Õ seisab kogu sekventsii vältel klassi ees))

1. Õ: [*akka `rääkima.*]
 [((Õ hoiab seitset sõrme üleval, noogutab Kätlini suunas))]
2. (1.0) ((Õ hoiab seitset sõrme üleval, pilk Kätlinil))
3. Õ: s- `seitse
4. (0.4) ((Õ tõstab ülejäänud kolm sõrme üles))
5. Kätlin: [pluss nel-]
 [((Õ hoiab kõiki sõrmi üleval))]
6. Õ: [>ot=ot=ot?<]
 [((Õ laseb kolm sõrme peopessa tagasi))]
7. (.) ((Õ hoiab seitset sõrme üleval))
8. Kätlin: [1`seitse=pluss (.) `ko:][2l:m?=
 [1((Õ hoiab seitset sõrme üleval))]
 → **[2((Õ tõstab ülejäänud kolm sõrme üles, pilk Kätlinil))]**
9. Õ:=[`kõik laseme `kolm `üles,]
 [((Õ hoiab kümnet sõrme üleval, pilk Kätlinil))]

Näite (60) real 1 initsieerib õpetaja Kätlini imperatiivivormis käsuga *akka rääkima* tehte lahenduskäigu kirjeldamisega alustama. Samal ajal hoiab ta seitset sõrme üleval, andes visuaalselt edasi tehte 7+4 esimese liidetava. Kuna järgneva 1-sekundilise pausi jooksul ei haara Kätlin kõnevooru, ütleb õpetaja esimese liidetava *seitse* ise välja ning tõstab seejärel kolm ülejäänud sõrme üles, andes visuaalselt edasi info teise liidetava kohta tehtes. Real 5 jätkab Kätlin õpetaja verbaalselt pooleli jäetud lünkkonstruktsiooni. Ta on jõudnud öelda *pluss* ja numeraali *neli* kolm esimest häälikut, kui õpetaja teda partiklireaga *ot=ot=ot* peatab (vt nt Keevallik 2003: 140) ning langetab samal ajal kord juba tõstetud kolm sõrme, mis tähistavad teist sobivat liidetavat. Partiklirea alustamise positsioon: hetk, mil Kätlini juba välja öeldud teksti põhjal on võimalik

tuvastada, et ta on sõnastamas vale tehet; ning peopessa tagasi tõmmatud kolm sõrme määratlevad probleemseks pooleli jäetud numeraali *nel*- Kätlini voorust.

Õpetaja säilitab sama sõrmede asendi: seitse sõrme üleval ja kolm all ka parandusalgatusele järgneva mikropausi ajal (rida 7). Real 8 ütleb Kätlin probleemse tehte uuesti, asendades pooleli jäetud liidetava *neli* liidetavaga *kolm*.

Õpetaja ei reageeri Kätlini parandusele sõnadega. Eraldi küsimus on, kas õpetaja mitteverbaalses käitumises leidub signaal, et ta jäi Kätlini öeldud tehte asendusega rahule. Analüüsisime sellele küsimusele vastamiseks täpsemalt õpetaja mitteverbaalset käitumist Kätlini parandust läbi viiva vooru ajal ja vahetult selle järel (read 8–9). Õpetaja hoiab parandusalgatuse algusest saati püsinud sõrmede asendit – seitse sõrme üleval, kolm peopesas – täpselt hetkeni, mil Kätlini juba välja öeldud tekst võimaldab projitseerida, et sõnastamisel on sobiv lahendus. Just siis, kui Kätlin on jõudnud öelda esimesed kaks häälikut numeraalist *kolm*, tõstab õpetaja kolm sõrme uuesti üles, muutes teise liidetava visuaalselt avalikuks. Kolme sõrme üles tõstmine on ainus märguanne sekventsis, et õpetaja jäi Kätlini parandusega rahule.²⁶ Real 9 pöördub õpetaja ülejäänud klassi poole, et initsieerida ka teisi õpilasi sõrmede abil lahenduskäiku järgima.

Äsja analüüsitud näites (60) ei reageerinud õpetaja Kätlini parandusele sõnadega. Siiski ei jäänud Kätlini parandus õpetaja reaktsioonita – õpetaja andis oma heakskiitva hinnangu parandusele mitteverbaalselt.

7.3.1.3. Kokkuvõte

Alapeatükis 7.3.1 on käsitletud õpetaja mitteverbaalset käitumist parandussekventsi lõpus: paranduse sõnastamise ajal ja vahetult selle järel, keskendudes õpetaja algatatud parandussekventsidele, kus õpilase parandusele ei järgne õpetaja verbaalset reaktsiooni. Kui arvestada ainult sõnadega tehtavat, siis saaks väita, et õpetaja positiivne hinnang õpilase parandusele väljendub sellisel juhul implitsiitselt õpetaja liikumises järgmise tegevuse juurde. Ka juhtudel, kus õpilane jätkas ise parandusprotsessi tõttu katkestatud tegevust, avaldub õpetaja positiivne hinnang parandusele ainult sõnadega tehtut arvesse võttes seigas, et õpetaja ei sekkunud verbaalselt kuidagi õpilase vastuse ütlemise jätkamisse. Seda tüüpi õpetaja algatatud ja õpilase läbi viidud parandussekventse saaks kirjeldada kahest komponendist – õpilase probleemvoorule järgnevast õpetaja parandusalgatusest ja õpilase läbi viidud parandusest – koosnevatenä.

Õpetaja mitteverbaalse käitumise analüüs õpilase paranduse ajal ja järel näitas aga, et õpetaja võib parandust hinnata ja/või parandusprotsessi lõpupiirile osutada ka ainult mitteverbaalselt. Sekvents, kus õpetaja reageeris õpilase parandusele mitteverbaalselt, jagunesid uuritud eesti algkoolitundide materjalis laias laastus kahte rühma.

- Esiteks võis õpetaja õpilase parandust kinnitada sisulise, konventsionaliseerunud emblemaatilise žestiga, näiteks peanoogutusega.

²⁶ Sama tüüpi on ptk-s 6.3.2.2 analüüsitud näide (48).

- Teise rühma moodustasid näited, kus õpetaja verbaalset parandusalgatust saatsid probleemilahendamise protsessi seisukohalt tähenduslikud kehaliigutused – parandust algatavad žestid või probleemile osutavad markerid, mis iseseisvalt parandust ei algatanud, kuid andsid märku parandusprotsessi algusest (näiteks pilgu liikumine vastavalt õpilaselt parasjagu kasutatavale tekstile, tahvlile ülesande lahenduskäigu kirjutamise katkestamine).²⁷ Nii-sugustes sekventsides tähistas verbaalse parandusalgatusega kaasnenud kehaliigutuse lõpetamine, et õpetaja jäi õpilase parandusega rahule.

Eraldi küsimus on, kas kaassuhtlejad tõlgendavad verbaalse parandusalgatusega kaasnevate žestide lõpetamist kui positiivset hinnangut parandusele või vähemalt kui märguannet, et žesti tegija peab parandusprotsessi edukalt läbituks. Õpilaste mitteverbaalses käitumises uuritud parandussekventsides leidub viiteid, et õpilased võisid käsitleda õpetaja antud mitteverbaalseid signaale parandusprotsessi lõpetavatena ja/või parandusele positiivset hinnangut andvatena. Päris kindlasti kehtib viimane väide sisuliste emblemaatiliste žestide kohta. Näiteks näites (24L) istus paranduse läbiviimise ajal püsti seisnud Mari pärast õpetaja noogutust oma pinki, mis näitab, et parandussekvents oli ka tema jaoks läbi.

Sekventsides, kus ainsaks parandusprotsessi lõpusignaaliks oli õpetaja verbaalse parandusalgatuse eel või ajal alguse saanud žesti lõpetamine, ei ole alati üheselt selge, kas just žesti lõpetamine oli õpilaste jaoks signaal, et õpetaja jäi paranduse tulemusega rahule. Näiteks näites (58), kus probleemiks oli tahvlilt valesti ette loetud sõna algus *korru-*, lõpetas õpetaja pärast sõna edukat asendust sõnaga *kokkuvõtted* tahvlile kirjutatud probleemlikale osutamise, misjärel langetasid parandusprotsessi kõrvalt jälginud õpilased kogu parandussekventsiga ajal tõstetud asendis püsinud käed. Ühelt poolt võib käte langetamise põhjus olla õpetaja mitteverbaalselt antud signaal, et probleem on tema jaoks edukalt lahendatud. Teisalt võib käte langetamise põhjus peituda parandust läbi viiva vooru sisus: teised õpilased võisid õpetaja osutava käe langetamisest sõltumatult pidada pärast õige lahenduse väljaütlemist parandusprotsessi lõpetatuks.

Näidetes, kus paranduse läbi viinud õpilane jätkab ise pooleli jäänud vastuse sõnastamist, paistab õpetaja verbaalse parandusalgatusega kaasnenud žesti lõpetamine töötavat selgelt parandussekventsiga lõpetajana.

Hoolimata õpilaste tõlgendusest õpetaja parandussekventsiga alguses vallandunud kehaliigutuse lõpetamisele paranduse sõnastamise ajal või selle järel, saab analüüsitud eesti algkoolitundide materjali põhjal väita, et kui õpetaja ei reageeri õpilase parandusele sõnadega, võib ta seda siiski teha mitteverbaalselt.

²⁷ Ka sellistes näidetes võis õpetaja õpilase parandusega rahule jäädes kasutada lisaks sisulist emblemaatilist žesti.

7.3.2. Õpetaja verbaalne ja mitteverbaalne reaktsioon õpilase parandusele

Suures osas käsitletud eesti algkoolitundide parandussekventsides reageeris õpetaja õpilase parandusele sõnalise kommentaari, kinnituse või hinnanguga. Sellistel juhtudel koosnes parandussekvents järgmistest komponentidest:

- õpetaja parandusalgatus,
- õpilase läbi viidud parandus,
- õpetaja verbaalne reaktsioon õpilase parandusele.

Käesolevas alapeatükis uurin õpetaja mitteverbaalse käitumise rolli selliste parandussekventsides lõpuosas.

7.3.2.1. Sisuline kinnitav žest ja verbaalne kinnitus

Peatükis 7.3.1.1 oli esitatud näide (24L), kus õpetaja kinnitas õpilase paranduse sisulise konventsionaliseerunud žestiga, peanoogutusega. Noogutav peažest võib väljendada nõustumist/kinnitamist ka verbaalse samas tähenduses keelen-diga samal ajal tehtuna nagu all esitatud 1. klassi emakeeletunnikatkes (61) real 17.

(61) 1. klass eesti keel

((Õ palus eespool õpilastel tulla oma laua juurde ja valida lauale pandud piltide seast need, kus on kujutatud äsja ette loetud loo tegelasi. Õ on valinud vastajaks Katrina))

1. Õ: [kes.]
[[((Õ vaatab lauale))]]
2. (0.6) ((Katrina valib tegelase, Õ vaatab lauale))
3. Õ: [jaa?]
[[((Õ vaatab lauale, Katrina pilk laual))]]
4. Katrina: [haldjas.]
[[((Katrina pilk Õ-l))]]
5. Õ: [kas=see on `aldjas.]
[[((Katrina pilk liigub alla, valitud pildile))]]
6. Õ: [vaata `hoolega.]
[[((Katrina pilk valitud lehel))]]
7. (0.4) ((Katrina ja Õ vaatavad valitud pildi suunas))
8. L?: {-}
9. Õ: [mis=sa `arvad, `kes `on.]
[[((Õ vaatab Katrina suunas))]]
10. (0.6) ((Õ vaatab Andre ja Aneti suunas, Margus tõstab kätt))
11. L?: `liblikas oli `kaa={ju}.
12. (1.0) ((Mart tõstab kätt))
13. Õ: [m:h?]
[[((Õ vaatab Katrina suunas, Mart hoiab kätt üleval))]]
14. (.) ((Õ ja Katrina pilgud on valitud pildile suunatud))
15. Õ: [mis=sa `arvad, kes=se võiks=]
[[((Õ ja Katrina pilgud on valitud pildile suunatud))]]

16. Katrina: [= * liblikas. *]
 [((Katrina tõstab pilgu Õ-le))]
 17. Õ: [1* *ma arvan `ka`*]=[2*et se on liblikas jah. **]
 → [1((Õ noogutab Katrina suunas))]
 [2((Õ vaatab pilte laual))]
 18. (0.4) ((Katrina läheb teiste laste kõrvale, kes on juba tegelased valinud, lapsed tõstavad kätt))

Näites (61) on on paranduse läbiviimine real 16: vastama valitud õpilane asendab õpetaja *kas*-küsimisega probleemseks määratletud noomeni *haldjas*, keda ta arvas õpetaja laualt valitud pildil kujutatud olevat, tegelasega *liblikas* õpetaja äsja ette loetud tekstist. Õpetaja kinnitab Katrina parandust verbaalselt: *ma arvan `ka`=et se on liblikas jah*, ise lausungi ütlemisses alguses noogutades.

7.3.2.2. Parandussekvents alguses vallandunud kehaliigutuse lõpetamine ja verbaalne reaktsioon

Käesolevas alapeatükis uurin parandussekvents alguses vallandunud kehaliigutuste (nii parandust algatavate žestide kui verbaalsele parandusalgatusele eelnevate mitteverbaalsete probleemile osutavate markerite) funktsiooni selliste parandussekventsides lõpuosas, kus õpetaja hindab, kommenteerib, kinnitab vms õpilase parandust verbaalselt. Seejuures olen eraldi käsitlenud kahte tüüpi näiteid.

- Kõigepealt keskendun sekventsides, kus õpilane viib paranduse läbi ühe kõnevooru jooksul pärast õpetaja parandusalgatust. Seejärel annab õpetaja parandusele verbaalse heakskiitva või kinnitava reaktsiooni.
- Seejärel uurin sekventse, kus probleemile lahenduseeni jõudmine haarab enda alla mitu õpilase kõnevooru. Siia rühma kuuluvad näited, kus õpetaja soovib, et õpilane täpsustaks, täiendaks, selgitaks vms oma eelmises voorus läbi viidud parandust.

A. Õpilane viib paranduse läbi ühe kõnevooru jooksul

Analüüsime kahte tüüpi näiteid, kus õpetaja kasutab paranduse hindamisel verbaalset ja mitteverbaalseid modaalsusi koos:

- õpetaja verbaalse parandusalgatusega kaasneb parandust algatav žest, mis suunab parandamise kohustuse probleemallika autorilt teisele õpilasele või lokaliseerib probleemallika;
- õpetaja verbaalse parandusalgatusega kaasneb mitteverbaalne probleemile osutav signaal, mis iseseisvalt parandust ei algata, kuid annab märku võimalikust probleemist õpilase eelmises voorus.

Parandust algatav žest lõpeb paranduse sõnastamise ajal, verbaalne paranduse kinnitus järgneb pärast õpilase parandust läbi viiva vooru lõppu

Vaatame kõigepealt katket (62) 1. klassi matemaatikatunnist, kus õpetaja verbaalse parandusalgatusega kaasneb uuele vastajale osutav žest. Õpetaja ja

7. (.) ((Õ sirutab enda Keidu kohalt üles, Siim, Laura ja Aliise tõstavad kätt))]
8. Õ: [@`öheksakümmend=öheksa.@]
[[(Õ osutab parema käega Keidule, viib seejärel osutava käe Laurale; Siim, Laura ja Aliise tõstavad kätt)]]
9. Õ: [m:mis]
[[(Õ osutab parema käega Laurale)]]



10. Laura: [1`kaheksakend][2*öheksa*] =
→ [1((Õ osutab parema käega Laurale))]
→ [2((Õ tõmbab parema käe enda rinna ette))]



11. Õ: [`kaheksakend=>öheksa.<]
→ [((Õ teeb parema käega õhus sõna kaheksakend algust rõhutava löögi, võtab mõlema käega kaardikepist; Laura langetab käe))]



12. Õ: [>natukene `eksisid < `kaheksakümmend `üheksa. `väga `hea.]
 [((Õ liigub kaardikepp mõlemas käes pingiridade eest oma laua
 juurde; ülejäänud lapsed langetavad käe))]
 13. (.)
 14. Õ: `võta `palun lahti `raamat?

Õpetaja verbaalse parandusalgatusega samal ajal alustatud Laurale osutav žest (read 8–9) püsib muutumatuna hetkeni, mil Laura on jõudnud välja öelda parandatava numeraali kümnendi osa *kaheksakend*. Ajal, mil Laura ütleb asendatava numeraali teist poolt *öheksa* lõpetab õpetaja paranduse läbiviijale osutava žesti: ta tõmbab parema käe enda rinna ette (rida 10).

Õpetaja osutava žesti lõpetamine on analüüsitud parandussekventsisis esimene, mitteverbaalselt antud märguanne, et õpetaja hindab parasjagu sõnas tatava paranduse sobivaks. Žesti lõpetamise aeg uuritud näites ei ole juhuslik: õpetaja alustab osutava käe enda rinna juurde tõmbamist hetkel, mil Laura on asendanud numeraali probleemse osa *öheksakend* õigega, st raskuskoha parandanud. Seejärel, pärast Laura vooru lõppu, kinnitab õpetaja parandust kordusega, rõhutades numeraali asendatud, kümnendi osa *kaheksakend*. Samal ajal taastab õpetaja kehaasendi, milles ta oli küsimussekventsiga alguses: võtab mõlema käega kaardikepist (rida 1). Real 12 lisab õpetaja kommentaari probleemvooru kohta ning algatab uue tegevuse.

Ka Laura mitteverbaalses käitumises leidub märk, mis osutab võimalusele, et ta käsitles osutava žesti lõpetamist kui signaali sellest, et õpetaja jäi parandusega rahule. Kohe pärast seda, kui õpetaja lõpetab Laurale osutava žesti (rida 10), langetab Laura käe, mis oli püsinud üles tõstetuna alates sekventsiga algusest. Teine tõlgendusvõimalus on, et Laura käe langetamine on seotud tema enda vooru, mitte õpetaja osutava žesti lõpetamisega.

Ülejäänud õpilased, kes on samuti kogu sekventsiga jooksul kätt üleval hoidnud, langetavad käe siiski alles pärast õpetaja verbaalset kinnitust Laura parandusele (real 12). On tõenäoline, et paranduse läbiviijale osutava žesti lõpetamine üksi ei töötanud analüüsitava näites paranduse sobivaks hindajana/ kinnitajana – õpetaja arvas Laura paranduse õigeks samal ajal koostöös kasutatud mitteverbaalsete ja verbaalsete vahenditega. Mitteverbaalne signaal

paranduse sobivaks hindamise kohta sai alguse juba paranduse sõnastamise ajal, sõnaline paranduse kinnitamine järgnes aga pärast parandust läbi viiva vooru lõppu. Õpetaja osutava žesti ülesanne oli näites (62) algatada parandus ja muuta paranduse trajektoori. Lisaks sellele aga oli õpetaja osutaval žestil teinegi funktsioon: žesti lõpetamine andis teada, et õpetaja jäi õpilase parandusega rahule. Selliselt projitseeris õpetaja žesti lõpetamine järgneva verbaalse tegevuse, paranduse kinnitamise.

Vaatame lisaks näidet (63), kus õpetaja suunab võimaluse probleemkoht parandada probleemi tekitajalt teisele õpilasele viimase suunas kummardudes. Analüüsime täpsemalt õpetaja mitteverbaalset käitumist paranduse sõnastamise ning sellele järgneva verbaalse hinnangu ajal (read 7–8).

(63) 1. klass eesti keel

((Õ esitab küsimusi äsja koos loetud teksti „Triin ja päike” kohta))

1. Õ: [> vaata `siia poole ja tõsta `käsi >kes=teab < mis OLI `PÄIKESE `ESIMENE TÖÖ.]
 [(((Õ seisab pingiridade ees, hoiab mõlema käega tekstilehte oma rinna kõrgusel, vaatab aknapoolse rea laste suunas; osa lapsi tõstab käe))]
2. Õ: [Kata]
 [(((Õ kummardub korraks Kata suunas)))]
3. (0.4) ((Õ seisab pingiridade ees, hoiab mõlema käega tekstilehte oma rinna kõrgusel, vaatab Kata suunas))
4. Kata: [`maasikate punaseks]=
 [(((Õ seisab pingiridade ees, hoiab mõlema käega tekstilehte oma rinna kõrgusel, vaatab Kata suunas)))]
5. Õ: =[a=`kuula `mida=ma `küsin. (.) @ `mis=oli `päikese esimene`TÖÖ. @]
 [(((Õ astub tekstileht käes paar sammu uksepoolse rea laste suunas, osa lapsi tõstab käe)))]
6. (0.6) ((Õ kummardub kätt tõstva Anu suunas))
7. Anu: [1`päikese `esimene `töö=oli][2(.) `maasikate punaseks värvimine.]=
 [1(((Õ on Anu suunas kummarduses)))]
 → [2(((Õ tõuseb kummardusest, vaatab Anu suunas)))]
8. Õ: =[@`oi=kui=`hea `jutt.@]
 [(((Õ seisab pingiridade ees, hoiab mõlema käega tekstilehest, vaatab Anu suunas)))]
9. (0.6)
10. Õ: [`oi=kui `hea `jutt. `täpselt `nii.]
 [(((Õ vaatab tekstilehele, liigub uksepoolse rea laste suunas)))]
11. Õ: @ >`otsige=nüüd se=lause `üles teksti=seest, > `kus=selline `lause on.< @

Näites (63) on probleemallikas Kata pooleli jääv vastus (rida 4) õpetaja esitatud küsimusele *mis OLI `PÄIKESE `ESIMENE TÖÖ*. Õpetaja ei jää Kata vooru lõpuni sõnastamist ootama, vaid algatab paranduse, korrates real 1 esitatud küsimust, rõhuga küsimuse viimasel sõna *töö*. Parandusalgatusele järgneva pausi ajal suunab õpetaja parandamise õiguse Anule, viimase suunas kummardudes.

Real 7 viib Anu paranduse läbi, korrates sisuliselt Kata vastust, kuid vormistades selle täislausena.

Õpetaja sirutab end Anule suunatud kummardusest hetkel, mil viimane on jõudnud välja öelda sõnad *`päikese`esimene`töö=oli*. Õpetaja mitteverbaalne käitumine näitab, et tema jaoks oli Kata alustatud sisuliselt õiges vastuses (rida 4) probleemiks selle vormistamine noomenifraasina, mitte verbifraasi sisaldava tervikliku n-ö täislausena. Õpetaja tõuseb kummardusest kohe pärast seda, kui Anu on jõudnud Kata voorust puudunud osa välja öelda. Pärast Anu parandust läbi viiva vooru lõppu hindab õpetaja seda ka verbaalselt (read 8, 10).

Samamoodi nagu eelpool analüüsitud näites (62) kaasnes parandusalgatusega osutav žest, mis lõppes paranduse sõnastamise ajal, projitseerides sel moel järgneva verbaalse paranduse kinnitamise; annab näites (63) õpetaja kummardusest tõusmine märku, et ta on parandust läbi viiva vooru juba välja öeldud üksuste põhjal hinnanud potentsiaalselt sobivaks.

Peatükkidest 6.2.3 ja 7.2.1 juba tuttavas katkes (41) 1. klassi matemaatika-tunnist algatab õpetaja paranduse ainult žestiga: ta osutab parasjagu kirjeldatava tehte tahvlile kirjutatud lahenduskäigule ning suunab pilgu vastavalt õpilaselt tahvlile. Probleemallika autor, Aliise, reageerib žestile kui parandusalgatusele: ta asendab tehte 10+4 vale vastuse *viisteist* õigegea (rida 3). Vaatame täpsemalt õpetaja mitteverbaalset käitumist paranduse sõnastamise ajal ning vahetult selle järel (read 3–5).

(41L)1. klass matemaatika

1. Aliise: [1`kümme=pluss=][2`neli (.) * `on: (.) `viis `teist. *]
 [1((Õ seisab klassi ees, hoiab mõlema käega kaardikepist, pilk Aliisel))]
 [2((Õ seisab klassi ees, hoiab mõlema käega kaardikepist, pilk tahvlil))]
2. (0.6) ((Õ osutab kaardikepiga tahvlile kuvatud tehele, pilk tahvlil))



3. Aliise: [3`neli[4teist.]
 [3((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, pilk tahvlil))]
 [4((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, pilk tahvlilt ära, enda ette))]
- 4.→ (.) ((Õ võtab osutava käe tahvlilt, haarab mõlema käega kaardikepist))



5. Õ: [*`neli`teist. *]
[(((Õ liigub mõlema käega kaardikepist hoides grafoprojektori suunas)))]
6. (0.4) ((Õ sätib parema käega grafoprojektoril olevat kilet))
7. Õ: [*`noo`=`nii. *]
[(((Õ sätib grafoprojektori kilet)))]

Ülal esitatud näide (41L) sarnaneb eespool analüüsitud parandussekventsidega (62) ja (63): õpetaja annab mitteverbaalselt esimese märguande, et õpilane on sõnastamas sobivat parandust juba selle väljaütlemise ajal. Seejärel kinnitab ta õpilase paranduse verbaalselt.

Analüüsime õpetaja mitteverbaalset käitumist sekventsi (41L) paranduse sõnastamise ning sellele järgneva verbaalse reaktsiooni ajal täpsemalt. Real 1 pöörab õpetaja pilgu parandust algatava osutava žesti eel tahvlile, et vaadata sinna kirjutatud lahenduskäiku. Õpetaja vaatab tahvli suunas hetkeni, mil Aliise on jõudnud välja öelda kaks esimest silpi *neli* numeraalset *neliteist*. Pärast seda vaatab õpetaja Aliise suunas ning lõpetab tüdruku vastusele järgneva mikro-pausi ajal tahvlile osutava žesti (rida 4).

Missugust infot annab õpetaja mitteverbaalne käitumine probleemilahendamise protsessi lõpupiiri kohta? Esiteks on õpetaja tahvlile kirjutatud tehele osutava žesti ülesanne algatada parandus ja lokaliseerida probleemlikas. Lisaks sellele aga on õpetaja mitteverbaalsel käitumisel analüüsitavas näites teinegi funktsioon: pilgu liikumine tagasi probleemi tekitajale, Aliisele, ja tahvlile osutava žesti lõpetamine annavad teada, et õpetaja jäi tüdruku parandusega rahule ning projitseerivad õpetaja järgneva verbaalse tegevuse, paranduse kinnitamise (rida 5).

Õpetaja lõpetab mitteverbaalse probleemile osutava markeri paranduse sõnastamise ajal, verbaalne reaktsioon järgneb pärast õpilase parandust läbi viiva vooru lõppu

Mitte alati ei kaasne õpetaja verbaalse parandusalgatusega žestid, mis aitavad raskuskohta lokaliseerida või määravad paranduse läbiviija. Õpetaja mitteverbaalses käitumises võib lisaks küllalt selge funktsiooniga parandust algatavatele žestidele leiduda signaale, mis küll annavad märku probleemist õpilase

voorus, kuid mis otseselt parandust ei algata, vaid projitseerivad võimaliku järgmise verbaalse tegevuse, paranduse algatamise. Niisuguseid mitteverbaalseid signaale on näiteks pilgu suuna muutus probleemvooru sõnastamise ajal või järel.

Näiteks tunnikatkes (64) püsib õpetaja kogu parandussekvents jooksul samas asendis: ta seisab pingiridade ees ning hoiab mõlema käega tekstilehte oma rinna kõrgusel, et parasjagu ette loetavat ülesannet jälgida. Ainuke liigutus, mida õpetaja parandussekvents jooksul teeb, on pilgu tõstmine tekstilehelt ette lugevale õpilasele ja vastupidi.

Peatükkides 7.1.1.2 ja 7.2.3 esitatud analüüs näitas, et õpetaja pilgu suuna muutus võib olla paranduse algatamise ja probleemilahendamise protsessi käimas hoidmise seisukohalt tähenduslik. Keskendume nüüd täpsemalt õpetaja pilgu liikumisele paranduse läbiviimise ajal ja vahetult selle järel (read 6–7).

(64) 1. klass eesti keel

((Õ palus eespool ette lugeda küsimused äsja koos ette loetud teksti kohta. Õ seisab kogu sekvents ajal pingiridade ees, hoiab mõlema käega tekstilehte oma rinna kõrgusel))

1. Õ: [neljas.]
 [(((Õ vaatab tekstilehele)))]
2. (0.8) ((Õ vaatab tekstilehele))
3. Helena: [@ `mis oli `päikse: @]
 [(((Õ vaatab tekstilehele)))]
4. Õ: [*`loe `palun `täpsemalt?*]
 [(((Õ vaatab Helena suunas)))]
5. (2.2) ((Õ vaatab Helena suunas))
6. Helena: [1@ päigese] [2`esimene (.) töö. @]
 [1(((Õ vaatab Helena suunas)))]
- **[2(((Õ vaatab tekstilehele)))]**
7. Õ: [*õige.*]
 [(((Õ vaatab Helena suunas)))]
8. (.)
9. Õ: mis=oli `päikese esimene töö, > tõstame `käte `kes `teab.<

Ülal esitatud näites (64) on Helena ette loetud küsimuse algus (*`mis oli `päikse*) õpetaja jaoks probleemne. Õpetaja ei jää Helena vooru lõppu ootama, vaid algatab tõusva intonatsiooniga öeldud käsklausega *`loe `palun `täpsemalt* paranduse. Selliselt vormistatud imperatiivis lausung ei lokaliseeri otseselt probleemallikat, vaid taotleb eelmise vooru täpsustamist. Helena reaktsioon õpetaja parandusalgatusele näitab, et ta tõlgendab probleemallikana noomeni genitiivivormi *`päikse.*, mis esines tekstis kujul *päikese*. Real 6 viib Helena paranduse läbi: ta asendab lühema genitiivivormi pikemaga ning jätkab sujuvalt küsimuse ette lugemist.

Õpetaja vaatab kuni paranduse algatamiseni real 4 tekstilehele. Paranduse algatamise ajal tõstab õpetaja pilgu tekstilehelt probleemallika autorile, Helenale. Õpetaja pilk püsib Helenal täpselt hetkeni, mil see asendab noomeni

lühema genitiivivormi *päikse*: pikemaga. Pärast seda lõpetab õpetaja Helena poole vaatamise ja suunab pilgu tagasi tekstilehele oma käes. Just õpetaja pilgu liikumine Helenalt tagasi tekstilehele on esimene märguanne, et õpetaja jäi Helena parandusega rahule. Real 7 kinnitab õpetaja paranduse verbaalselt keelendiga *õige*.

Nii nagu eespool analüüsitud näidetes (62) ja (41L) projitseeris õpetaja osutava žesti lõpetamine ja näites (63) kummardusest tõusmine verbaalse paranduse heakskiitmise alguse, annab õpetaja pilgu suunamine parandust läbi viivalt õpilaselt tagasi tekstilehele näites (64) esimese signaali järgnevast verbaalsest paranduse kinnitamisest.

Kokkuvõtvalt: alapunktis A on käsitletud õpetaja algatatud parandussekventse, kus õpilane viis paranduse läbi ühe kõnevooru jooksul, mis järgnes vahetult õpetaja parandusalgatusele. Seda tüüpi näidetes andis õpetaja enamasti esimese, mitteverbaalse signaali, et ta on õpilase parandusega rahul, juba selle väljaütlemise ajal; kõige varem hetkel, mil õpilase parandust läbi viiva vooru põhjal oli võimalik ennustada, et õpilane on sõnastamas sobivat lahendust.²⁹ Seejärel, pärast õpilase parandust läbi viiva vooru lõppu, kinnitas õpetaja seda verbaalselt.

B. Õpilane viib paranduse läbi mitme kõnevooru jooksul

Analüüsime nüüd õpetaja mitteverbaalset käitumist sekventsides lõpus, kus õpilase paranduse läbiviimine koosneb enam kui ühest kõnevoorst, kuna õpetaja ei jää esialgse parandusega rahule või esitab paranduse kohta täpsustava küsimuse.

Vaatame kahte tüüpi sekventse:

- sekvents, kus õpetaja algatab paranduse probleemallikale osutavat žesti ja verbaalse konstruktsiooniga;
- näidet, kus õpetaja säilitab küsimussekventsial ajal võetud vastaja suunas kummardava asendi ning algatab verbaalselt paranduse.

Õpetaja osutav žest püsib kuni sobiva lahenduse väljaütlemiseni

Katkes (64) 1. klassi matemaatikatunnist kaasneb õpetaja verbaalse parandusalgatusega tahvlile kirjutatud matemaatikatehetele osutav žest. Paranduse läbiviimine kestab kaks kõnevooru, kuna õpetaja esitab õpilase paranduse kohta täpsustava küsimuse ning hindab paranduse õigeks alles pärast sellele vastuse saamist. Analüüsime täpsemalt õpetaja mitteverbaalset käitumist alates paranduse läbiviimisest kuni õpetaja verbaalse reaktsioonini parandussekventsial lõpus (read 8–15).

²⁹ Siiski leidis uuritud materjalis ka näiteid, kus õpetaja parandussekventsial alguses vallandunud kehaliigutus lõppes pärast õpilase parandust sõnastava vooru lõpetamist, nagu näiteks ptk-s 6.2.4 esitatud tunnikatkes (42) real 11.

(64) 1. klass matemaatika

((Kristina kirjeldab tehte 15–8 lahenduskäiku. Ta on eespool juba nimetanud tehet 15–5. Õpetaja palus, et lapsed lahutaksid kümnest suuremate lahutatavate puhul vajadusel kõigepealt kümneni, siis ülejäänud osa, öeldes kõva häälega välja tehte kogu lahenduskäigu))

1. Kristina: [ˈsiis lahutan (0.4) ˈveel ˈkol:m.]=
[[((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, pilk Kristinal))]]
2. Õ: =[miks.]
[[((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, pilk Kristinal))]]
3. (0.4) ((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, pilk Kristinal))
4. Kristina: [et=ˈsaada ˈseitse.]
[[((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, pilk Kristinal))]]
5. (.) ((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, pilk liigub tahvlile))
6. Õ: [@ * ot=ot=ot=ot=ot. * @]
[[((Õ veab kaardikepiga mööda tehet tahvlil, pilk tahvlil))]]
7. (.) ((Õ veab kaardikepiga mööda tehet tahvlil, pilk tahvlil))
8. Kristina: [et=ˈsaada (.) ee (0.4) ee ˈni=et (.) et=ee (.) et=saada ˈkaheksa.]
→ [[((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, pilk Kristinal))]]
9. Õ: [jaa?]
→ [[((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, noogutab Kristinale))]]
10. → (.) (Õ osutab kaardikepiga tahvlile))
11. Õ: [aga=miks=sis miks ˈsiin ˈkolm on=ja ˈsiin ˈviis.]
→ [[((Õ osutab kaardikepiga tahvlile; pilk korraks tahvlil, vooru lõpus Kristinal))]]
12. → (0.8) ((Õ osutab kaardikepiga tahvlile, pilk Kristinal))
13. Kristina: [1et ee (.) se=on=ju (.) ˈvõrdub=ˈkahe[2ksa]=
→ [1((Õ osutab kaardikepiga tehte tahvlil, pilk Kristinal))]
[2((Õ võtab kaardikepi tahvlilt))]
14. Õ: [tubli.]
→ [[((Õ seisab, kaardikepp paremas käes, tahvli ees))]]
15. Õ: [et ta=teeb ˈkokku ˈkaheksa.]
[[((Õ võtab mõlema käega kaardikepist, astub paar sammu laste suunas))]]

Ülal esitatud näites (64) on probleemlikas real 4: Kristina põhjendus *et=ˈsaada ˈseitse* väitele *ˈsiis lahutan ˈveel ˈkol:m*. Õpetaja reduplitseeritud partiklireaga *ot=ot=ot=ot=ot* ja samal ajal tahvlile kirjutatud tehtele osutava žestiga algatatud parandus näitab, et Kristina vastus oli õpetaja jaoks probleemne. Seepeale viib Kristina paranduse läbi, asendades numeraali *seitse* oma eelmisest voorust numeraaliga *kaheksa* (rida 8).

Erinevalt alapunktis A kirjeldatud näitest püsib tunnikatkes (64) õpetaja osutav žest samasugusena kogu Kristina parandust läbi viiva vooru jooksul, kuigi Kristina vastus järgib õpetaja soovitud lahenduskäigu kirjeldamise skeemi (5+3 annab kokku lahutatava 8). Real 9 kinnitab õpetaja Kristina parandust tõusva intonatsiooniga öeldud partikliga *jaa*. Nii tõusev intonatsioon partikli *jaa* lõpus kui osutava žesti püsimine näitavad, et parandussekvents ei ole õpetaja seisukohalt veel lõppenud. Real 11 esitabki õpetaja Kristina paranduse kohta täpsustava küsimuse: *aga=miks=sis miks ˈsiin ˈkolm on=ja ˈsiin ˈviis*. Õpetaja

osutav žest püsib samasugusena nii täpsustava küsimuse sõnastamise kui sellele järgneva 0.8 sekundi pikkuse pausi ajal. Õpetaja lõpetab tahvlile osutamise alles Kristina põhjendava vooru *et ee* (.) *se=on=nüüd* `kokku=`kaheksa viimase silbi ajal (rida 13) ning hindab pärast Kristina vooru lõppu seda ka verbaalselt (read 14–15).

Õpetaja tahvlile kirjutatud tehtele osutav žest näites (64) lokaliseerib probleemallika, mida samal ajal öeldud partiklikett (rida 6) *ot=ot=ot=ot=ot* ei tee. Lisaks aga illustreerib osutava žesti püsimine kuni esimese parandust läbi viiva vooru põhjenduseni hästi žesti teist rolli: ülal hoida probleemilahendamise protsessi (vt parandussekvents hoidmise kohta ka ptk-d 7.2).³⁰

Õpetaja säilitab küsimussekvents ajal võetud kehaasendi kuni sobiva lahenduse väljautlemiseni

Vaatame lisaks pikka parandussekvents, kus õpetaja hoiab parandussekvents käimas verbaalsete parandusalgatuste ning küsimussekvents ajal võetud vastaja suunas kummardava kehaasendi koostöös. Näide on pärit 1. klassi eesti keele tunni osast, kus õpetaja palus lastel ette lugeda töölehele trükitud tsitaadid jutustusest „Triin ja päike” ning nimetada, kellele loo tegelastest need kuuluvad.

(65) 1. klass eesti keel

1. Stiina: [@`mis=me (.) `täna `teeme.@]
[(Õ seisab Stiina ja Anna laua ees)]
2. (0.4) ((Õ seisab Stiina ja Anna laua ees))
3. Õ: [*`kes `nii=võis `kumb nii=võis öelda.*]
[((Õ seisab Stiina ja Anna laua ees))]
4. (0.6) ((Õ seisab Stiina ja Anna laua ees))
5. Anna: [päike.]
[((Õ seisab Stiina ja Anna laua ees))]
6. (.) ((Õ seisab Anna laua ees, vaatab Anna suunas))
7. Õ: [*aga tõsta `käsi.*] ((sosinal))
[((Õ kummardab Anna suunas))]

³⁰ Verbaalse parandusalgatusega kaasnenud osutava žesti parandussekvents käimas hoidev funktsioon oli samasugune ka näiteks ptk-s 7.2 analüüsitud näites (46h), kus õpetaja osutav žest püsib ka pärast õpilase paranduse läbiviimist ning lõpeb alles paranduse põhjendamise ajal. Seejärel kinnitab õpetaja paranduse verbaalselt.



8. (0.6) ((Õ on Anna suunas kummardunud)))
9. Anna: [päike.]
[(((Õ on Anna suunas kummardunud)))]
10. Õ: [*`pikalt ütles. (.) nii*=]
[(((Õ on Anna suunas kummardunud)))]
11. Anna: =[päike]
[(((Õ on Anna suunas kummardunud)))]
12. (1.0) ((Õ on Anna suunas kummardunud))
13. Õ: [*`ütles `nii.*]
[(((Õ on Anna suunas pisut kummardunud)))]
14. (0.6) ((Õ on Anna suunas kummardunud))
15. Anna: [1päike]
16. Õ: [1,2`nii] `ütles `päike. >`ütles*<]
[2(((Õ on Anna suunas kummardunud)))]
17. (0.6) ((Õ on Anna suunas kummardunud))
18. Anna: [3`nii ütles] [4`päike.]=
[3(((Õ on Anna suunas kummardunud)))]
[4(((Õ sirutab end kummardusest)))]



19. Õ: =[tubli,
[[(Õ eemaldub Anna pingist)]]

Näite (65) real 1 loeb Stiina ette järjekordse tsitaadi *mis=me* (.) `täna `teeme, misjärel õpetaja palub nimetada tsitaadi autori. Küsimuse *kes`nii=võis`kumb nii=võis öelda* esitamise ajal seisab õpetaja Stiina ja ta pinginaabri Anna laua juures.

Real 5 valib Anna end ise vastajaks ja ütleb sisuliselt õige vastuse, omistades tsitaadi päikesele. Hoolimata sellest, et Anna pakkus õige vastuse, algatab õpetaja real 7 imperatiivvormis paranduse *aga tõsta käsi*, mis osutab, et Anna ei järginud reeglit, mille järgi õpilane peab oma vastamise soovist käe tõstmisega märku andma. Parandusalgatuse *aga tõsta käsi* ütlemise ajal kummardub õpetaja Anna suunas ning püsib selles asendis ka järgneva 0.6 sekundi pikkuse pausi ajal, andes nii mitteverbaalselt märku, et ootab Annalt reaktsiooni. Real 9 kordab Anna oma vooru muutmata kujul: *päike*. Ta ei reageeri õpetaja parandusalgatusele ka mitteverbaalselt. Õpetaja püsib Anna korduse ajal endiselt kummarduses, mis näitab, et Anna vastus on mingil põhjusel ebapiisav. Real 10 annabki õpetaja imperatiivvormis käsklausungiga *pikalt ütle* vihje, et probleem seisnes vastuse vormistuses. Seejärel ütleb õpetaja välja esimese sõna *nii* konstruktsioonist, mida ta sooviks vastusena kuulda. Real 11 kordab Anna probleemset vastust *päike* veelkord, seda kuidagi muutmata. Õpetaja püsib ka Anna vastuse teisele kordusele järgneva 1-sekundilise pausi ajal endiselt tüdruku kohal kummarduses, andes sel moel mitteverbaalselt märku, et probleem on tema jaoks endiselt õhus.

Real 13 lisab õpetaja ise Anna öeldud noomenifraasile verbi ja määrsõna: *ütles nii*, moodustades noomenifraasist tervikliku verbi sisaldava lause, mis oli tema eesmärk. Kuigi õpetaja viis paranduse ise läbi, näitab kummarduse püsimine järgneva 0.6 sekundi pikkuse pausi ajal, et õpetaja ei pea parandussekvensi veel lõpetatuks, vaid ootab Anna reaktsiooni. Real 15 alustab Anna jälle noomenifraasist *päike*. Samal ajal ütleb õpetaja ise soovitud verbi sisaldava lause välja: *nii ütles päike* ning lisab sellele imperatiivvormis käsklausungi *üttele*. Õpetaja säilitab oma voorule järgneva 0.6 sekundi pikkuse pausi ajal kummardava asendi, andes mitteverbaalselt teada, et ta ootab ikka veel Annalt sobiva vastuse sõnastamist.

Real 18 kordab Anna õpetaja öeldud terviklikku lauset: *nii ütles päike*. Õpetaja sirutab end pea kogu parandussekvensi püsinud kummardusest kohe, kui Anna juba öeldud sõnade põhjal on võimalik ennustada, et tüdruk on sõnastamas vormilt sobivat lausungit. Õpetaja tõuseb kummardusest hetkel, mil Anna on jõudnud öelda määrsõna *nii* ja verbi *ütles* õpetaja pakutud konstruktsioonist. Kummardusest tõusmine on analüüsitavas sekvensis esimene signaal, et õpetaja jäi Anna parandusega lõpuks rahule. Anna vooru lõpu järel kiidab õpetaja vastuse ka verbaalselt heaks (rida 19).

Äsja analüüsitud sekvensis (65) kasutas õpetaja parandussekvensi käimas hoidmiseks verbaalset ja mitteverbaalset modaalsust koostöös. Verbaalsete parandusalgatuste vormi muutes andis õpetaja samm-sammult konkreetsemaid

viheid oodatud lahenduse suunas, pea kogu probleemilahendamise sekvents kummaruses püsimisega aga hoidis õpetaja parandusprotsessi käimas (parandussekvents hoidmise kohta vt ka ptk-d 7.2).³¹

7.3.3. Kokkuvõte

Eesti algkoolitundide materjali multimodaalne analüüs näitas, et õpetaja võib õpilase paranduse hindamisel kasutada kas ainult mitteverbaalseid vahendeid või mitteverbaalseid ja verbaalseid vahendeid koostöös. Tabel 7 annab ülevaate õpetaja verbaalsest ja mitteverbaalsest reaktsioonist õpilase parandusele.

Tabel 7. Õpetaja reaktsioon õpilase parandusele

Õ REAKTSIOON	KEHALIIGUTUS	ARV
AINULT MITTEVERBAALNE REAKTSIOON		
Sisuline kinnitav žest	Noogutus	13
Sisuline kinnitav žest+paranduse algatanud žesti lõpetamine	Noogutus+tekstile osutava käežesti lõpetamine	7
	Noogutus+õpilasele osutava käežesti lõpetamine	8
Paranduse algatanud žesti lõpetamine	Tekstile osutava käežesti lõpetamine	11
Probleemile osutava markeri lõpetamine	Mitteverbaalse tegevuse jätkamine	6
	Pilgu suuna taastamine	5
	Kumardusest tõusmine	2
VERBAALNE JA MITTEVERBAALNE REAKTSIOON KOOS		
Sisuline kinnitav žest + verbaalne kinnitus	Noogutus	14

³¹ Kogu parandussekvents jooksul püsinud kumardusest tõusmine annab edukast paranduse sõnastamisest märku ka eespool analüüsitud näites (57).

Õ REAKTSIOON	KEHALIIGUTUS	ARV
Paranduse algatanud žesti lõpetamine+ (sisuline kinnitav žest) +verbaalne kinnitus	Õpilasele osutava žesti lõpetamine	18
	Tekstile osutava žesti lõpetamine	21
	Mitteverbaalse tegevuse jätkamine	5
	Peažesti lõpetamine	1
Probleemile osutava markeri lõpetamine+ (sisuline kinnitav žest)+ verbaalne kinnitus	Kummardusest tõusmine	12
	Pilgu suuna taastamine	11

Mitteverbaalsed vahendid, mis õpilase parandusele reageerimisel tähenduslikud olid, jagunesid uuritud materjalis laias laastus kahte suuremasse rühma.

Esiteks võis õpetaja õpilase paranduse kinnitada, kasutades sisulist konventionaliseerunud emblemaatilist žesti (näiteks peanoogutust) kas siis üksi või koos verbaalse parandust kinnitava vahendiga. Viimasel juhul on žest ja parandust kinnitav keelend samatähenduslikud ning sama funktsiooniga.

Teine rühm sekventse olid sellised, kus parandusprotsessi alguses vallandunud õpetaja kehaliigutuse lõpetamise aeg langes kokku õpilase eduka paranduse sõnastamisega. Niisugustel kehaliigutustel puudub kindlaks määratud tähendus, nende funktsioon selgub kasutuskontekstis. Uuritud materjalis olid probleemilahendamise protsessi hindamise seisukohalt tähenduslikud näiteks

- paranduse läbiviijale osutava käežesti või parasjagu kasutatavas tekstis sisalduvale probleemilikale osutava käežesti lõpetamine;
- paranduse läbi viinud õpilase kohalt kummardusest tõusmine;
- parandussekventsiga alguses peatatud õpilase vastuse ütlemist saatva mitteverbaalse tegevuse, näiteks matemaatikaülesande tahvlile kirjutamise jätkamine;
- parandussekventsiga eelse pilgu suuna taastamine.

Parandusprotsessi alguses vallandunud kehaliigutuste lõpetamine võis analüüsitud materjalis tähistada parandusprotsessi lõpupiiri iseseisvalt, ilma õpetaja verbaalse reaktsioonita õpilase parandusele. Samas võis õpetaja õpilase parandusele lisaks ka sõnadega reageerida.

Märkimisväärne on, et viimasel juhul oli verbaalsetel ja mitteverbaalsetel vahenditel parandussekventsiga lõpupiiril eri funktsioon, mis muutus avalikuks eelkõige sellistes parandussekventsides, kus parandamine haaras enda alla enam kui kaks kõnevooru. Siis tähistas õpetaja probleemilahendamise protsessi alguses vallandunud kehaliigutuse püsimine pärast õpilase esimest, sisuliselt õiget parandust ning sellele järgnevat õpetaja verbaalset kinnitust, et õpetaja jaoks ei

ole parandusprotsess veel edukalt lõpetatud. Õpetaja esitas niisugustel juhtudel pärast õpilase parandust täpsustavaid küsimusi või algatas uue paranduse. Kogu parandussekvents jooksul muutumatuna püsinud õpetaja žest või kehaasend lõppes siis õpilase eelmises voorus alustatud paranduse täpsustamise või muutmise ajal või vahetult pärast seda. Teiste sõnadega: kehaliigutuse püsimine markeeris sellistes näidetes õpetaja soovi veel peatuda käimasoleva tegevuse, parandamise juures. Kehaliigutuse lõpetamine näitas aga, et probleemilahendamise protsess on õpetaja seisukohalt edukalt lõpetatud. Õpetaja verbaalne hinnang või kommentaar kinnitas aga õpilase vahetult läbi viidud paranduse sisuliselt õigeks, kuid ei pruukinud alati tähistada probleemilahendamise protsessi lõppu.

Eraldi küsimus on, millal annab õpetaja esimese signaali, et õpilase parandus on tema arvates sobiv ning probleemilahendamise protsess on lõpetatud. Eesti algkoolitundide materjali analüüs näitas, et parandussekvents alguses vallandunud kehaliigutus võib lõppeda juba paranduse sõnastamise ajal. Sekventsides, kus õpetaja reageeris õpilase parandusele ka sõnadega, ennetas parandusprotsessi alguses vallandunud kehaliigutuse lõppemine enamasti õpetaja verbaalset kommentaari või hinnangut paranduse kohta. Viimane järgnes tavaliselt õpilase parandust läbi viivale kõnevoorule ilma pealerääkimiseta.

Meenutagem siinkohal taas peatükis 7.1 juba käsitletud kolme seaduspära, mida on demonstreerinud varasemad uurimused kõne ja mitteverbaalse modaalsuse koostöö kohta.

- Žestid eelnevad või ruttavad sageli ette kõneüksusest, millega nad semantiliselt sisu jagavad (Schegloff 1984: 278, Kendon 1975: 360, Tenjes 2001a).
- Projektsioon (*projection*): kuidas ja millal vooruehitusüksuste, sekventsides, tervete vestluste jms varasemad osad näitavad ette e projitseerivad võimalikke järgnevaid üksusi. Žestid on suhtluses järgneva projitseerimise vahendeid. Kui žest algab enne temaga kaasneva verbaalse elemendi väljaütlemist, siis võib eeldada, et žesti algamine on märguanne sellest, et kõneleja töötab elemendi väljaütlemise heaks (Schegloff 1984: 267, 278).
- Tuvastuspunkt (*recognition point*): punkt voo sõnastamisel, mille ajal voo vastuvõtja tunneb enne parasjagu väljaõeldava vooruehitusüksuse lõpetamist ära, mida kõneleja kavatses öelda või teha ning muudab selle äratundmise avalikuks (Jefferson 1973, 1979, 2004).

Pöördudes tagasi õpetaja verbaalse ja mitteverbaalse käitumise juurde õpilase paranduse hindamisel, kinnitamisel või kommenteerimisel, saab teha järgmised tähelepanekud.

Esiteks: juhtudel, kus parandusprotsessi seisukohalt olid tähenduslikud nii õpetaja verbaalne kui mitteverbaalne käitumine, eelnes õpetaja mitteverbaalne reaktsioon õpilase parandusele sõnalisele reaktsioonile. Teisisõnu: verbaalse parandusalgatusega kaasnenud kehaliigutuse lõppemine andis enamasti esimese signaali selle kohta, et parasjagu läbi viidav parandus on sobiv. Parandusalgatusega kaasnenud kehaliigutuse lõpetamine otsekui projitseeris järgneva

verbaalse tegevuse, paranduse hindamise, mis järgnes pärast õpilase parandust läbi viiva vooru lõppu.

Teiseks: õpetaja lõpetas parandusprotsessi alguses vallandunud žesti kõige varem hetkel, kui juba välja öeldud osa parandust läbi viivast voorust võimaldas ennustada, et õpilane on sõnastamas sobivat lahendust, s.o tuvastuspunktis.

Tuletagem meelde, et esimene võimalik positsioon, kus õpetaja mitte-verbaalne parandusalgatus või verbaalsele parandusalgatusele eelnev probleemile osutav marker alguse sai, oli samuti tuvastuspunktis: hetkel, mil õpilase juba välja öeldud vooru osa põhjal oli õpetajal võimalik ennustada, et sõnastamisel olev voor on probleemne (vt täpsemalt ptk-st 7.1.1). Samamoodi võib õpetaja mitteverbaalselt markeerida probleemile eduka lahenduseeni jõudmise momendil, mil juba välja öeldud osa parandust läbi viivast voorust näitab, et sõnastamisel on sobiv parandus.

8. KEHALIIGUTUSE KODUPOSITSIOON (PARANDUS)SEKVENTSI PIIRIDE TÄHISTAJANA – ARUTELU

Inimkõne on sekventsiaalselt organiseeritud, sekventsiaalselt algus ja lõpp on omavahel seotud. Paljud uurimused on näidanud, et ka inimese kehaline käitumine suhtlussituatsioonis pole juhuslik kaos, vaid kindlate seaduspärade järgi organiseeritud korrastatud süsteem (Sacks, Schegloff 2002: 137, vt ka ülevaadet teoreetilistest ptk-st 5.1).

Harvey Sacks ja Emanuel A. Schegloff³² (2002) esitasid 1975. aastal tähelepaneku, et inimeste kehaligutused (*body movement*) lõppevad sageli samas kohas, kust nad alguse said. Sacks ja Schegloff tähistasid kohta, kust liigutused alguse said ning kus nad lõppesid, terminiga *kodupositsioon* (*home position*). See on illustreeritav näitega kahest turuplatsil kõnelevast mehest, kes seisavad mõlemad käed puusas. Üks meestest, tõenäoliselt kõneleja, teeb parema käega mitu žesti, sealhulgas osutava žesti. Alati lõpetab ta žesti positsioonis, kus see alguse sai, puusalt. Sacks ja Schegloff ei analüüsinud kehaligutuste seost samal ajal sõnade abil sooritatavate tegevustega, vaid konstateerisid kehaligutuste lõppemise kodupositsioonis kui puhtformaalse seaduspära (Sacks, Schegloff 2002: 136–137, 139).

Enamik vestlusanalüütikuid (kuigi mitte kõik) olid tollal keskendunud kõne abil tehtavate sotsiaalsete tegevuste analüüsile, eesmärgiga tuvastada ja kirjeldada suhtluse sekventsiaalne ülesehitus. Sacksi ja Schegloffi tollane uurimus on oluline esmaajoones seetõttu, et see oli üks esimesi vestlusanalüüsi meetodiga tehtud katseid esitada inimeste kehalise käitumise süstemaatiline kirjeldus ning näidata, et kehalise käitumise mikroanalüüsi abil on võimalik tuvastada selles leiduvad süsteemselt esinevad mustrid, samamoodi nagu ilmnevad kindlad mustrid sõnade abil tehtavas tegevuses.

Kuigi Sacks ja Schegloff analüüsisid oma ettekandes peaaesjalikult käte abil tehtud väikesi žeste, esitasid nad seisukoha, et inimese liigutuste lõppemise seaduspära samas kohas, kust nad alguse said, kehtib nii väiksemate kui suuremate žestide, näiteks kehaasendi muutuste puhul. Nad järeldasid, et kodupositsioon on inimese kõikide liigutuste organiseerimise formaalne vahend (*organizational device*) (Sacks, Schegloff 2002: 144).

Oluline on, et liigutuste lõppemine samas kohas, kust nad alguse said, annab võimaluse eristada omaette liigutuste sekventse, millel on kindlad piirjooned, algus ja lõpp, nii nagu on kindel algus ja lõpp ka kõne abil sooritatavatel sekventsidel. Sacks ja Schegloff ei analüüsinud kehaligutuste algamise ja

³² 1975. aasta novembris pidas Schegloff Ameerika Antropoloogide Ühingu (*American Anthropological Association*) aastakoosolekul San Franciscos ettekande teemal „*Home position*”, kus ta esitas H. Sacksi ja tema õpilase B. Roberts'i tollal pooleli oleva analüüsi tulemused inimeste kehalise käitumise kohta suhtlemisel. Kahjuks hukkus Sacks enne ettekande lõplikku valmimist autoõnnetuses, nii esitas Schegloff koosolekul üksinda lõpuni töötatud variandi tekstist, mille ta aastaid hiljem avaldas (Sacks, Schegloff 2002).

lõppemise seost samal ajal kõne abil läbi viidavate sekventsidega, muu hulgas parandussekventsidega.

Žestide ja kõne seoseid on põhjalikult uuritud alates 1960–70ndatest aastatest (nt Condon, Ogston 1966, 1967; Kendon 1975). Adam Kendon on analüüsinud ühe inimese kõnevooru koostisosade seost kõnelemise ajal tehtavate kehaliigutustega. Kendoni järgi koosneb kõnevoor (Kendonil termin *discourse*) intonatsioonilistest tooniüksustest (*intonational tune units*), mis omavahel combineerudes moodustavad tavaliselt traditsioonilise grammatilise lausena realiseerivaid üksusi (*locution*). Laused omakorda moodustavad kogumeid (*locution cluster*), mis on sisuliselt tooniüksusest suuremad kõnevooru osad, ning on üksteisest eraldatud näiteks pausi või häälekvaliteedi muutuse abil, moodustades koos suurema üksuse – terve kõnevooru.

Muu hulgas jõudis Kendon oma analüüsis samalaadse tulemuseni kui Sacks ja Schegloff 1975. aastal (Sacks, Schegloff 2002): Kendon võttis kasutusele termini žestiüksus (*gesticulation unit*), mis tähistab sisuliselt kehaliigutust, mis algab ja lõpeb samas kohas. Kehaliigutuse algus- ja lõpp-punkti tähistas Kendon terminiga *rest position* `algpositsioon`. Kendoni uurimus näitas (1975: 357–358), et tooniüksuste vaheldumine võib olla üks žestiüksuste vaheldumise põhjustest ning lausete (*locution*) lõpupiirid kattuvad žesti jõudmisega selle algpositsiooni või vähemalt žesti liikumisega algpositsiooni suunas. Teisisõnu: žestide vaheldumine on seotud kõnevooru sisemise liigendusega ning muudab selle nähtavaks. Näiteks esitab ta situatsiooni, kus kõneleja kirjeldab Põhja-Inglismaa elanikke. Kõneleja iga intonatsiooniüksus on markeeritud parema käe pöörleva liigutusega, samal ajal kui vasak käsi on ees ja kergelt küünarnukist kõverdatud. Nii on eri intonatsiooniüksustena esitatud seisukohad žesti abil markeeritud ja ühtlasi omavahel seotud (Kendon 1975: 364).

Kendoni analüüs (Kendon 1975, vt ka Kendon 1980: 226–227) põhineb ühe kõneleja kõnevoorudel, ta ei analüüsi kõnevoorude vaheldumist ega žestide kasutamist dialoogi seisukohalt (välja arvatud üldine tähelepanek kõneleja kehaasendi muutumisest kõnevooru haarates, kõnevooru enda käes hoides ja kõnevoorust loobudes).

Ka käesolevas väitekirjas analüüsitud eesti algkoolitundides ei kasutanud õpetaja mitteverbaalset modaalsust juhuslikult. Sõnade ja mitteverbaalse suhtlusmodaalsuse kasutamise vahele saab tõmmata selgeid paralleele: õpetaja kehaliigutuste (käežestide, peažesti ja pilgu suuna muutuse) algus, kestus ja lõpp andsid olulist infot parandussekventsiga alguspiiri, arengu ja lõpppiiri kohta.

Veelgi enam, Sacksi ja Schegloffi (2002: 136) postuleeritud seaduspära, et inimeste kehaliigutused kalduvad lõppema seal, kust nad alguse said, kehtis ka uuritud algkoolitundides. Analüüsitud näidetes oli kehaliigutuste algamise ja lõppemise aeg enamasti otseses korrelatsioonis samal ajal kõne abil tehtud üleminekutega ühelt tegevussekvensilt teisele. Õpetaja alustas liigutust kodupositsioonist just siis, kui ta algatas paranduse, st päästis verbaalseid vahendeid kasutades valla omaette vahesekvents. Ka kehaliigutuse tagasipöördumine kodupositsiooni ei olnud analüüsitud näidetes juhuslik, vaid toimus pärast probleemi lahendamist, s.o parandussekventsiga lõpus. Kodupositsioonist alguse

saanud kehaliigutuse kestus oli suuremas osas analüüsitud näidetest otseselt seotud samal ajal toimuva verbaalse sekventsiga. Verbaalse parandusalgatusega samal ajal alanud kehaliigutus oli püsiv, kestis täpselt senikaua, kuni probleem lahendati, et seejärel kodupositsiooni naasta. Õpetaja tähistas ülemineku ühelt tegevussekvensilt teisele lisaks kõnele ka ruumilis-visuaalsel tasandil.

Seos kehaliigutuse kodupositsioonist lahkumise ja samasse positsiooni naasmise ning parasjagu algatatava paranduse, probleemilahendamise protsessi kestuse ning probleemile lahenduse sõnastamise vahel avaldus uuritud materjalis erinevate kehaliigutuste – käežestide (nt näited 40h, 41h, 46, 56), peažesti (näide 39h), pilgu suuna muutuste (nt näide 37h) – puhul.

All on esitatud illustratsiooniks fotoväljavõtted sekventsides, kus õpetaja algatas paranduse osutava käežestiga: näites (40h) algatas õpetaja paranduse ainult osutava žestiga, verbaalset parandusalgatust kasutamata; näites (56) saatis tahvlile kirjutatud probleemlikale osutav žest avatud tüüpi parandusalgatust *ah*. Kummaski näites tähistab osutava žesti lahkumine kodupositsioonist parandussekventsiga alguse, žesti hoidmine haripunktis probleemilahendamise protsessi käimasolemise ning žesti naasmine kodupositsiooni probleemile sobiva lahenduse sõnastamise e parandussekventsiga lõpu.

Parandusalgatuse eelne asend: käsi kodupositsioonis

(40h) Uuele vastajale osutav žest



(56) Probleemlikale osutav žest



↓

Parandusalgatus: käsi kodupositsioonist ära



↓

Pärast probleemile lahenduse sõnastamist või lahenduse sõnastamise ajal:
käsi naaseb kodupositsiooni



Hoolimata erinevast metodoloogilisest lähtekohast ja uurimisfookusest joonistuvad õpetaja algatatud parandussekventsides multimodaalsest analüüsist saadud tulemuste ning Kendoni (1975, 1980) tulemuste vahele selged paralleelid.

Kendon analüüsis žestide kasutamist ühe inimese kõnevoorus ning jõudis tulemuseni, et žestide vaheldumine on seotud kõnevooru sisemise liigendusega, üleminekuga ühelt üksuselt teisele kõnevooru sees. Hilisemates töödes on Kendon pragmaatilisi, verbaalse lausungi illokutiivset jõudu väljendavaid žeste uurides täheldanud, et itaalia suhtluses küsimust väljendavat žesti (*mano a borsa*) võidakse hoida pikemalt kui kestab küsimuse verbaalne vormistamine. Sellisel juhul väljendab žesti püsimine vastuse ootust. Näiteks kirjeldab Kendon situatsiooni, kus üks kõneleja esitab küsimuse, kuid küsimuse adressaadi tähelepanu on hetkel mujale suunatud. Küsimuse esitaja hoiab küsimusega kaasnenud žesti veel pärast verbaalselt küsimuse esitamist. Kendon ei täpsusta, millal täpselt küsija žesti lõpetab (Kendon 1995: 251–252).

Käesolevas töös on uuritud õpetaja mitteverbaalset käitumist kõnevoorust suuremates üksustes, mis koosnevad mitme eri kõneleja öeldud kõnevoorudest. Täpsemalt: analüüsitud on õpetaja mitteverbaalse suhtlusmodaalsuse kasutamist eri kõnelejate koostöös läbi viidud tegevussekventsides, parandussekventsides. Parandussekventsides analüüs näitas, et kehaliigutuste vaheldumine võib muu hulgas peegeldada üleminekut ühelt tegevussekventsilt teisele. Õpetaja algatatud parandussekventsiga võib kaasneda kehaliigutus, mis lõpeb samas punktis, kust ta algas, kodupositsioonis. Parandust algatav kehaliigutus on staatiline: ta kestab täpselt senikaua, kuni probleemile on lahendus leitud. Nii on mitteverbaalselt tähistatud parandussekventsiga algus, parasjagu käimas olev lahendusprotsess ning paranduse läbiviimine.

Omaette küsimus on, kas kehaliigutuste lahkumine kodupositsioonist ja sinna naasmine töötab vaid parandusmehhanismi teenistuses või on see seotud sekventsiaalsusega laiemalt. Kuna käesoleva töö fookuses olid just parandussekventsidsid, ei saa sellele küsimusele praegu vastata. Võib siiski oletada, et kehaliigutuse algus ja lõpp kodupositsioonis on tõenäoliselt seotud ka teist tüüpi tegevussekventsides vaheldumisega ega ole üksnes paranduse algatamisega seotud nähtus. Selle oletuse tõestamiseks oleks vaja analüüsida lisaks erinevat tüüpi

tegevussekventse, samuti parandussekventse laiemas kontekstis, pikemate tegevusjärjendite sees.

Õpetaja mitteverbaalse modaalsuse kasutamine parasjagu käimasoleva tegevuse käigu juhtimisel meenutab orkestri dirigeerimist. Nii nagu dirigent annab pea, käte ja keha abil tehtud liigutustega orkestri koosseisule märku, missugune pill millal ja kuidas muusikapala esitamisega liitub, millal liigutakse muusikapala sees ühelt osalt teisele; võib ka õpetaja erinevate kehaliigutustega tähistada tegevussekventsisis osalejad, sekventsiaalse alaosa ning kogu käimasoleva tegevussekventsiaalse piiri.

Mängides Adam Kendoni väitega, et žestikuleerimine muudab kõnevooru ülesehituse nähtavaks (Kendon 1975: 364), saab analüüsitud õpetaja algatatud parandussekventsiaalse põhjal väita, et žestikuleerimine ja mitteverbaalse suhtlusmodaalsuse kasutamine laiemalt muudab nähtavaks ka mitmest kõnevoorust koosnevate üksuste ülesehituse. Mitteverbaalse modaalsuse kasutamine muudab suhtluse sekventsiaalse ülesehituse nähtavaks.

KOKKUVÕTE

Käesolevas väitekirjas on käsitletud õpetaja algatatud parandusi videosalvestatud eesti algkoolitundides. Laiemas parandusalgatuste tüpoloogias liigituvad need vestluskaaslase algatatud paranduste hulka (probleemallikas on õpilase kõnes ja õpetaja on rollilises mõttes tema vestluskaaslane). Analüüsi aluseks on üksteist 2006. aasta sügisel ja 2007. aasta kevadel Tartus videosalvestatud ja lütreeritud 1., 2. ja 4. klassi tundi (kokku u 440 min, u 72 257 sõna).

Uurimus jaguneb kaheks mõtteliseks osaks, millest esimeses on antud ülevaade verbaalsetest konstruktsioonidest, mida õpetaja uuritud eesti algkoolitundides paranduse algatamiseks ja/või läbi viimiseks kasutas. Teises osas on uuritud õpetaja mitteverbaalset käitumist kogu parandusprotsessi ajal, alates paranduse algatamisest kuni paranduse sõnastamiseni. Analüüsimeetoditeks on vestlusanalüüsi metodoloogilistest põhimõtetest lähtuvad suhtluslingvistika ja suhtluse multimodaalne uurimine.

Õpetaja verbaalsed parandusalgatused

Analüüsitud eesti algkoolitundides leidis kokku 264 õpetaja algatatud parandussekvents. Õpetaja verbaalsed parandusalgatused jagunesid uuritud materjalis funktsiooni järgi viide rühma.

A. Probleemi olemasolule osutamine. Selle rühma vahendid annavad teada probleemist eelmises voorus, kuid ei määratle probleemallikat täpsemalt:

- tervele eelmisele voorule laienevad küsisõnad (*mida, mis, ah*),
- nimetamisega uue paranduse läbiviija valimine (*mis`Aune arvab*).

B. Probleemallika lokaliseerimine. Siia rühma kuuluvad parandusalgatused, mis lisaks probleemist teada andmisele lokaliseerivad probleemallika. Probleemallikat lokaliseerivad parandusalgatused olid vormistatud järgnevalt:

- käsklausungina (ole=`ea`võtame selle`järgarvu`uuesti),
- eriküsilausungina:
 - küsisõna+eelmise vooru osaline kordus (*kas seda lugu ka – mis lugu*),
 - mis sõna see on,
 - lükküsimus (*kui sa oleksid*),
- üldküsilausungina:
 - probleemallika kordus (intonatsiooniliselt markeeritud probleemallika kordus, probleemallika kordus+*arvad sina*).

C. Eelpool öeldu tõlgendamine. Siia rühma kuuluvad õpetaja pakutud tõlgendused õpilase eelmiste voorude kohta. Õpetaja tõlgendusettepanekud olid vormistatud järgnevalt:

- deklaratiivlausungina (*Erki=on=sinu=vend*),
- noomeni- või verbifraasina (*ostsite,`kaelkirjaku*),
- *et*+tõlgendus+(jah) (*et ikka`salaja`mängida veel vaikselt jah*).

D. Tühistamine. Siia rühma kuuluvad vahendid, mis osutavad, et eelmises voorus oli viga:

- deklaratiivlausung:
 - eitav keelend (*ei*),
 - eitav keelend+väitlausung (*e:i?`KÕRVASID=ON`ROHKEM, kõ-`KÕRVU=ON`ROHKEM.*),
- partikliga *kas* või inversiooniga vormistatud üldküsilausung (*kas=oli`kolmest`karust`juttu*),
- eriküsilausung (*kus siin kolm oli*).

E. Soovitud lahenduseni juhtimine. Siia rühma kuuluvad vahendid, millega õpetaja suunab õpilase sobiva lahenduseni:

- käsklausung (*pane=sinna`sõnu`juurde`päikesele*),
- eriküsilausung (*a`miks`kuus`teis:t kui`vähendaja on`kuus*),
- lünkvihe (*se=`tähendab`vastus`läheb*),
- üldküsilausung (*aga=ma=`arvan=et üksi kas`tohib`väike`laps`metsa`minna*),
- väitlausung (*aga ma=i kuulnud zzi ees*).

Analüüs näitas, et õpetaja kasutab koolitunnis mitmeid parandust algatavaid konstruktsioone, mida argivistluses ei esine või mida esineb seal vähe. Uuritud algkoolitundides leidis nimelt lisaks probleemi olemasolule osutavatele ja probleemallikat lokaliseerivatele parandusalgatustele (rühmad A ja B eespool) ning eelmis(t)e voorude põhjal tehtud tõlgendustele (rühm C), mis on tavalised ka argisuhtluses, õpilase eelmise vooru tühistamisi (rühm D) ning lahenduseni juhtivaid parandusalgatusi (rühm E).

Nimetatud eripärased parandust algatavad konstruktsioonid tulenevad peamiselt kahest põhjusest. Esiteks, koolitunnis on paranduse algatamine seotud veaga eelmises voorus, mitte kuulis-, arusaamis- või muu probleemiga nagu argivistluses. Veale osutavad parandusalgatused olid uuritud materjalis pööratud polaarsusega *kas*-küsimus ja eriküsimus, mis ootasid vastuseks kogu õpilase eelmises voorus öeldud propositsiooni tühistamist ja/või paranduse läbiviimist, ning eitavad väitlausungid. Samuti on tähenduslik, missuguseid argisuhtluses käibel olevaid konstruktsioone õpetaja ei kasutanud. Näiteks eesti argisuhtluses võivad kordusele lisanduda partiklid *vä, võ, või, jah*. Uuritud algkoolitundides aga lokaliseeris õpetaja probleemallika üksnes intonatsiooniliselt markeeritud kordusega, millele ta küsipartikleid ei lisanud. Selliselt vormistatud kordustega reageeris õpetaja veale eelmises voorus. Argisuhtluses kasutatavad erinevate partiklitega vormistatud korduste põhjusena on aga viga eelmises voorus pigem marginaalne. On võimalik, et osa küsipartiklitega konstruktsioonidest (*kordus+jah, kordus+vä, võ, või*) ei sobi põhimõtteliselt veale osutamiseks. Sel moel saab vormistuse alusel tõmmata piiri veale osutavate korduste ja muude korduste vahele.

Enamik argivestlusega samasugustest parandust algatavatest konstruktsioonidest ei reageerinud veale eelmises voorus, vaid olid põhjustatud kuulmis- või arusaamisprobleemist. Ilmselt võivad veaga tegelevad parandusalgatused olla enamasti vormistatud teisiti kui muude probleemide tõttu algatatud parandused ka väljaspool koolitunde. Selle oletuse tõestamiseks oleks vaja uurida parandusalgatuse vormi ja probleemi laadi seost ka teistes ametlikes situatsioonides ja argisuhtluses. Samas näitas koolitundide analüüs, et ei ole võimalik tõmmata selget piiri veaga ja teiste probleemidega tegelevate parandusalgatuste vahele. Näiteks uuritud algkoolitundides kasutas õpetaja kuulmisprobleemile osutamiseks enamasti avatud tüüpi parandusalgatust. Materjalis leidis aga ka näide, kus avatud tüüpi parandusalgatuse põhjustas viga õpilase vastuses.

Veaga eelmise voorus seostub ka suhteliselt suur õpetaja läbi viidud paranduste hulk (45 juhtu). Eesti argivestlustes moodustasid vestluskaaslase läbi viidud parandused 11% kaaslase algatatud paranduste koguarvust, analüüsitud eesti algkoolitundide korpuses aga vastavalt 17%. Enamasti olid õpetaja parandused eksplitsiitsed – õpetaja asendas probleeme tekitanud fraasi sobivaga, lisamata uuele variandile mingisuguseid parandusele osutavaid ja/või seda pehmen-davaid markereid, mida tehakse näiteks argisuhtluses. Vähem leidis õpetaja varjatud parandusi, kus õpetaja viis paranduse läbi muu tegevuse sisse peidetult.

Teine koolitunni-spetsiifiliste parandusalgatuse põhjus on õpetaja nn eksami-küsimused, millele ta ise vastust teab. Saanud õpilaselt niisugusele küsimusele probleemse vastuse, kasutab õpetaja mitmesuguseid keelelisi võtteid, et õpilast õige vastuse sõnastamiseni juhtida. Just see seletab sobiva lahenduseni juhtivate parandusalgatuste – eriküsimuste, kas-küsimuste, lünkvihtjete, väit- ja käsk-lausungite – olemasolu uuritud algkoolitundides.

Õpetaja mitteverbaalsed parandusalgatused

Multimodaalselt uuritud eesti algkoolitundide korpuse osas kasutas õpetaja paranduse algatamisel suuremas osas näidetes verbaalset ja mitteverbaalset modaalsust koos (126 sekvents). Siiski sisaldas materjal näiteid (8 juhtu), kus õpetaja algatas paranduse ainult mitteverbaalsete vahenditega, kõnet kasutamata. Sellised parandust algatavad žestid toimivad iseseisvate, sõnadega samaväärsete suhtlusüksustena. Parandusalgatusena töötanud õpetaja mitteverbaalse käitumise saab jagada laias laastus kaheks. Esimesse rühma kuuluvad mitmesugused kehaliigutused:

- peažest: pea kergelt pööramine küljele;
- osutav käežest, mis suunab kõnevooru probleemallika autorilt ära, teisele õpilasele;
- parasjagu tunnis kasutatavale tekstile osutav käežest, mis lokaliseerib probleemallika ja/või annab viite soovitud lahendusele;
- tagasimineku käimasolevat küsimussekventsist saatvas mitteverbaalses tegevuses.

Teist tüüpi on õpetaja paigalejäämine, n-ö tardumine küsimussekventsiga alguses võetud kehaasendisse, mida õpilased võivad samuti tõlgendada signaalina, et vastus sisaldas probleemi või oli ebapiisav.

Õpetaja võib kasutada parandust algatavaid žeste ja verbaalseid parandusalgatusi koos. Niisugused žestid saab uuritud materjali põhjal jagada kahte rühma.

Esiteks, verbaalse parandusalgatuse ajal tehtud sisulised žestid, mis edastavad sama infot kui verbaalne konstruktsioon. Sellised žestid võivad olla sõnadega öeldud teksti sisu visuaalsed imitatsioonid, näiteks probleemallikat tühistava keelendi *ei* ütlemist saatev käega õhus teksti kustutamise jäljendamine või konventsionaliseerunud emblemaatilised žestid, näiteks pearaputus eelmist vooru tühistava konstruktsiooni *ei ole* ajal.

Teiseks, žestid, mis täitsid paranduse algatamise ning probleemi lokaliseerimise seisukohalt samal ajal kasutatava verbaalse konstruktsiooniga võrreldes erinevat ülesannet:

- osutav käežest, mis suunas vooru probleemallika autorilt teisele õpilasele;
- probleemallikale või soovitud lahendusele osutav käežest.

Teisele õpilasele osutamine on tõlgendatav avatud tüüpi parandusalgatusena, kuna ta ei ütle midagi probleemi olemuse kohta; parasjagu kasutatavas tekstis kirjas olevale probleemallikale osutamine aga lokaliseerib probleemi täielikult. Sekventsides, kus õpetaja algatas paranduse korraga nii osutava žesti kui mõne verbaalse konstruktsiooniga, erines mitteverbaalse ja verbaalse parandusalgatuse tüüp, konkreetsemalt probleemallika lokaliseerimise ulatus. Õpetaja kasutas verbaalseid ja mitteverbaalseid parandusalgatuse vahendeid selges koostöös, kusjuures eri modaalsused täitsid paranduse algatamise ja/või probleemi lokaliseerimise hüvanguks kindlaid alaülesandeid. Üks seaduspärasid paistab olevat, et kui õpetaja kasutab mitteverbaalselt avatud tüüpi parandusalgatust, siis samas sekventsis kasutatav verbaalne parandusalgatus lokaliseerib probleemallika täpsemalt ning vastupidi. Sellistes sekventsides moodustavad mitteverbaalsed ja verbaalsed paranduse algatamise vahendid kompleksse terviku, mille eritüübilised koostisosad teineteist täiendavad.

Õpetaja mitteverbaalne käitumine kogu parandusprotsessi ajal

Paranduse algatamine ja/või probleemi lokaliseerimine ei ole kõnele lisanduvate kehaliigutuste ainus roll parandusprotsessis. Õpetaja mitteverbaalne käitumine ei pruugi otseselt parandust algatada, kuid võib olla siiski problemlahendamise protsessiga seotud. Näiteks võib õpetaja vale matemaatikatehte ütlemise ajal katkestada tehte tahvlile kirjutamise või suunata pilgu vastavalt õpilaselt suhtluses parasjagu kasutatavale tekstile, et kontrollida õpilase öeldut. Niisugused mitteverbaalsed markerid projitseerivad verbaalse parandusalgatuse alguse. Ka parandust algatavatel žestidel on parandusprotsessi kui terviku seisukohalt lisaülesandeid. Käesoleva uurimuse teises osas on analüüsitud õpetaja mitteverbaalse käitumise rolli kogu parandusprotsessi jooksul, alates probleemvoorust väljaütlemisest kuni paranduse sõnastamise ning sellele järgneva õpetaja

reaktsioonini. Õpetaja kõnele lisanduva suhtlusmodaalsuse: pilgu, žestide, kehaasendi ja suhtlussituatsiooni seisukohalt relevantsete esemete kasutamise analüüs kogu õpetaja algatatud parandussekventsiga vältel näitas, et mitteverbaalne käitumine võib anda olulist infot parandusprotsessi alguse, käigu ja paranduse läbiviimise kohta. Analüüsi põhitulemused on järgmised.

A. Õpetaja mitteverbaalse käitumise analüüs probleemvooru sõnastamise ajal näitas, et esimene positsioon, kus õpetaja võib mitteverbaalselt märku anda, et õpilase vastus ei rahulda teda, on tuvastuspunktis – õpilase parasjagu sõnastatava voorehitusüksuse kohas, kus õpetaja saab juba välja öeldu põhjal aru, et see on probleemne. Õpetaja osutas probleemile parasjagu sõnastavas tekstis parandust algatava žestiga või mitteverbaalse markeriga, mis andis küll teada probleemist õpilase voorus, kuid iseseisvalt parandust ei algatanud, vaid projitseeris järgneva verbaalse parandusalgatuse alguse.

Probleemvooru sõnastamise ajal alustatud parandust algatavad žestid ja mitteverbaalsed probleemile osutamise markerid nihutavad parandussekventsiga võimaliku alguspiiri ettepoole kui seda on teinud ainult verbaalseid algatusi käsitlevad uurimused, mille järgi on esimene vestluskaaslase paranduse algatamise positsioon pärast probleemvooru sõnastamist, s.o probleemvoorule järgnevas voorus. Sel moel saaksime käesoleva töö tulemustega arvestades ning juba olemasolevate terminitega *parandusalgatuse võimalik ala* ja *projektsioon* mändes mõiste *vestluskaaslase parandusalgatuse projektsiooni ala*, mis saab alguse probleemile osutavast (mitteverbaalsest) markerist, mille esimene võimalik positsioon on tuvastuspunktis, ning mis lõpeb verbaalse parandusalgatusega.

B. Nii parandust algatavatel žestidel (osutavatel žestidel, peažestil) kui probleemile osutavatel markeritel (pilgu suuna muutusel, küsimussekventsiga alguses võetud kehaasendi püsimisel) oli enamikus analüüsitud parandussekventsides võimalike konkreetsemate probleemi olemust määratlevate lisatuleannete kõrval ühine roll: ülal hoida probleemilahendamise protsessi. Suur osa (80%) paranduse algatamisega seotud kehaliigutustest algas probleemvooru sõnastamise ajal või vahetult selle järel ning püsis muutumatuna seni, kuni parandus edukalt läbi viidi. Selliselt kasutas õpetaja mitteverbaalset modaalsust parandusprotsessi piiride tähistajana, muutes nähtavaks parasjagu käimasoleva parandussekventsiga ülesehituse.

On tõenäoline, et žesti püsimine võib olla seotud mis tahes tegevussekventsiga hoidmisega, mitte töötada ainult parandamise teenistuses. Selle oletuse tõestamiseks tuleks aga läbi analüüsida oluliselt mitmekülgsem materjal.

C. Õpetaja kasutas õpilase paranduse hindamisel kas ainult mitteverbaalseid vahendeid või mitteverbaalseid ja verbaalseid vahendeid koostöös. Mitteverbaalsed vahendid, mis õpilase parandusele reageerimisel tähenduslikud olid, jagunesid laias laastus kahte rühma.

Esiteks võis õpetaja õpilase paranduse kinnitada, kasutades sisulist konventionaliseerunud emblemaatilist žesti (näiteks peanoogutust) kas siis üksi või koos verbaalse parandust kinnitava vahendiga. Viimasel juhul olid žest ja kinnitav keelend samatähenduslikud ning sama funktsiooniga.

Teine võimalus oli, et parandusprotsessi alguses vallandunud õpetaja kehaliigutuse lõppemise aeg langes kokku õpilase eduka paranduse sõnastamisega. Niisugustel kehaliigutustel puudub konventsionaliseerunud tähendus, nende funktsioon selgub kasutuskontekstis. Uuritud materjalis olid parandusprotsessi lõpetamise seisukohalt tähenduslikud näiteks

- paranduse läbiviijale või parasjagu kasutatavas tekstis sisalduvale probleemallikale osutava käežesti lõpetamine;
- parandust läbi viiva õpilase kohalt kummardusest tõusmine;
- õpilase vastuse ütlemist saatva mitteverbaalse tegevuse, näiteks matemaatikaülesande tahvlile kirjutamise jätkamine;
- pilgu suunamine tagasi paranduse algatamise eelsesesse positsiooni.

Parandusprotsessi alguses vallandunud kehaliigutuste lõpetamine võis analüüsitud materjalis tähistada parandusprotsessi lõpupiiri iseseisvalt, ilma õpetaja verbaalse reaktsioonita õpilase parandusele. Samal ajal võis õpetaja õpilase parandust lisaks ka sõnadega kinnitada. Juhtudel, kus parandusprotsessi seisukohalt olid tähenduslikud nii õpetaja verbaalne kui mitteverbaalne käitumine, ennetas õpetaja mitteverbaalselt antud signaal paranduse sobivuse kohta õpetaja sõnalist reaktsiooni. Teisisõnu: verbaalse parandusalgatusega kaasnenud kehaliigutuse lõpetamine andis esimese märguande, et parasjagu läbi viidav parandus on sobiv. Verbaalse parandusalgatusega kaasnenud kehaliigutuse lõpetamine otsekui projitseeris järgneva verbaalse tegevuse, paranduse hindamise, mis järgnes pärast õpilase parandust läbi viiva vooru lõppu.

D. Õpetaja kaldus (74% juhtudest) parandust algatavaid või verbaalse parandusalgatusega kaasnenud kehaliigutusi lõpetama täpselt samas punktis, kust ta neid alustas, kodupositsioonis. Parandussekventsiga alguses vallandunud kehaliigutus oli enamasti püsiv: ta kestis täpselt senikaua, kuni probleemile lahendus sõnastati. Seos kehaliigutuse kodupositsioonist lahkumise ja sinna naasmise ning parasjagu algatatava paranduse, parandusprotsessi kestuse ja probleemile lahenduse sõnastamise vahel avaldus uuritud materjalis erinevate kehaliigutuste – käežestide, peažesti ning pilgu suuna muutuste – puhul. Nii oli mitteverbaalselt tähistatud parandussekventsiga algus, parasjagu käimas olev lahendusprotsess ning paranduse läbiviimine. Õpetaja tähistas ülemineku ühelt tegevussekvensilt teisele lisaks kõnele ka ruumilis-visuaalsel tasandil. Võib arvata, et kehaliigutuse kodupositsioonist lahkumise ja sinna naasmise seaduspära ei tööta ainult parandussekventsiga piiridele osutajana, vaid võib olla seotud erinevate tegevussekventsiga piiridega. Selle hüpoteesi kinnitamiseks oleks vaja uurida parandussekventsile lisaks teistsuguseid tegevussekventse. Analüüsitud parandussekventsiga põhjal saab väita, et žestikuleerimine ja mitteverbaalse suhtlusmodaalsuse kasutamine laiemalt muudab nähtavaks mitmest kõnevoorst koosnevate üksuste ülesehituse, suhtluse sekventsiaalse struktuuri.

TRANSKRIPTSIOONIMÄRGID

Õ	õpetaja
L	õpilane
.	langev intonatsioon
,	poollangev intonatsioon
?	tõusev intonatsioon
(.)	mikropaus: 0,2 sekundit või lühem
(1,2)	pausi pikkus sekundites
`kohe	rõhutamine
><	kiirendatud lõik
<>	aeglustatud lõik
* *	muust kõnest vaiksem lõik
AHA	hääle kõvendamine
e:	hääliku venitus
hehe, mhemhe	naer
s(h)õna	sõna on lausutud naerdes
\$ \$	naerev hääli
@ @	hääletooni või hääle kvaliteedi muutumine
.hhh	sissehingamine
.jaa	sõna on lausutud sisse hingates
=h	sõna lõpul olev tugev väljahingamine
si-	sõna jääb pooleli
=	kahe iseseisva üksuse kokkuhääldamine
[pealerääkimise või samal ajal sooritatud mitteverbaalse tegevuse algus, vajadusel tähistatud numbritega
]	pealerääkimise või samal ajal sooritatud mitteverbaalse tegevuse lõpp
{--}	ebaselgeks jäänud sõna või kõneleja
(---)	transkriptsioonist välja jäetud read
(())	kommentaariid ja seletused, mitteverbaalse tegevuse kirjeldus

KIRJANDUS

- Ainsalu, Annaliisa 2000. Suhtluse reguleerimine näo- ja pealiigutuste kaudu eesti-keelses meediavestluses. Bakalaureusetöö käsikiri. Tartu Ülikool, filosoofiateaduskond, eesti keele õppetool.
- Arminen, Ilkka 2005. Institutional interaction. Studies of talk at work. Burlington: Ashgate Publishing Ltd.
- Auer, Peter. 2005. Projection in interaction and projection in grammar. – Text, 25(1), 7–36.
- Clark, Herbert H.; Schaefer, Edward F. 1987. Collaborating on contributions to conversations. – Language and Cognitive Processes, 12, 19–41.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth 1992. Contextualizing discourse: the prosody of interactive repair. – A. di Luzio, Peter Auer (Eds.), The Contextualization of Language. Amsterdam: Benjamins, 337–364.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth; Selting, Margret 2001. Introducing interactional linguistics. – M. Selting, E. Couper-Kuhlen (Eds.), Studies in Interactional Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1–22.
- Condon, William. S; Ogston, William. D. 1966. Sound film analysis of normal and pathologic behavior patterns. – Journal of Nervous and Mental Diseases, 143, 338–347.
- Condon, William. S; Ogston, William. D. 1967. A segmentation of behaviour. – Journal of Psychiatric Research, 5, 221–235.
- Drew, Paul 1981. Adult's corrections of children's mistakes: a response to Wells and Montgomery. – P. French, M. Maclure (Eds.), Adult-Child Conversation. London: Groom Helm, 244–267.
- Drew, Paul 1997. 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. – Journal of Pragmatics, 28, 69–101.
- Drew, Paul; Heritage, John 1992. Analyzing talk at work: an introduction. – P. Drew, J. Heritage (Eds.), Talk at work. Studies in Interactional Sociolinguistics, 8. Cambridge University Press, 3–65.
- Egbert, Maria M. 1996. Context-sensitivity in conversation: eye gaze and the German repair initiator *bitte*? – Language in Society, 25, 587–612.
- Egbert, Maria M. 1997. Some interactional achievements of other-initiated repair in multiperson conversation. – Journal of Pragmatics, 27, 611–634.
- Egbert, Maria M.; Golato, Andrea; Robinson, Jeffrey. D. 2009. Repairing reference. – J. Sidnell (Ed.), Conversation analysis: comparative perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 104–132.
- EKG II = Erelt, Mati; Kasik, Reet; Metslang, Helle; Rajandi, Henno; Ross, Kristiina; Saari, Henn; Tael, Kaja; Vare, Silvi, Eesti keele grammatika II. Süntaks. Lisa: kiri. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut, 1993.
- Ford, Cecilia. E., Thompson, Sandra A. 1996. Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. – E. Ochs, E. A. Schegloff, S. A. Thompson (Eds.), Interaction and Grammar. Cambridge: Cambridge University Press, 134–184.
- Goodwin, Charles 1981. Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers. New York: Academic Press.
- Goodwin, Charles 1995. Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. – Research on Language and Social Interaction, 28 (3), 233–260.

- Goodwin, Charles 2000. Action and embodiment within situated human interaction. – *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Goodwin, Charles 2003. Conversational frameworks for the accomplishment of meaning in aphasia. – C. Goodwin (Ed.), *Conversation and Brain Damage*. Oxford: Oxford University Press, 90–116.
- Goodwin, Charles 2007. Environmentally coupled gestures. – S. Duncan, J. Cassell, E. Levy (Eds.), *Gesture and the Dynamic Dimensions of Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 195–212.
- Goodwin, Charles 2011. Contextures of action. – J. Streeck, C. Goodwin, C. LeBaron (Eds.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World*. Cambridge University Press, 182–193.
- Goodwin, Marjorie Harness 1980. Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences. – *Sociological Inquiry*, 50 (3/4), 303–317.
- Goodwin, Marjorie Harness 1983. Aggravated correction and disagreement in children's conversations. – *Journal of Pragmatics*, 7(6), 657–677.
- Goodwin, Marjorie Harness; Goodwin, Charles 1986. Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. – *Semiotica*, 62, 51–75.
- Haddington, Pentti 2010. Turn-taking for turntaking: mobility, time, and action in the sequential organization of junction negotiations in cars. – *Research on Language and Social Interaction*, 43(4), 372–400.
- Haddington, Pentti; Keisanen, Tiina 2009. Location, mobility and the body as resources in selecting a route. – *Journal of Pragmatics*, 41(10), 1938–1961.
- Hakulinen 1986. Vestlus keelenähtusena. – *Keel ja Kirjandus*, 8, 449–458.
- Hall, Joan Kelly 2007. Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning. – *The Modern Language Journal*, 91 (4), 511–526.
- Have, Paul ten 2007. *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
- Hayashi, Makoto 2003. Language and the body as resources for collaborative action: a study of word searches in Japanese conversation. – *Research on Language and Social Interaction*, 36(2), 109–141.
- Heath, Christian 1982. The display of reciprocity: an instance of sequential relationship between speech and body movement. – *Semiotica*, 42 (2/4), 147–161.
- Hellermann, John 2003. The interactive work of prosody in the IRF exchange: teacher repetition in feedback moves. – *Language in Society*, 32, 79–104.
- Hennoste, Tiit 2000a. Suulise eesti keele uurimine: transkriptsioon, taust ja korpus. – *Keel ja Kirjandus*, 2, 91–106.
- Hennoste, Tiit 2000b. Sissejuhatus suulisesse eesti keelde IV. Suulise keele erisõnavara. III Partiklid. – *Akadeemia*, 8, 1773–1806.
- Hennoste, Tiit 2000c. Sissejuhatus suulisesse eesti keelde V. Mõned mitteverbaalsed nähtused suulises kõnes. – *Akadeemia*, 9, 2011–2038.
- Hennoste, Tiit 2000d. Sissejuhatus suulisesse eesti keelde VI. Lausung suulises kõnes. – *Akadeemia*, 10, 2223–2239.
- Hennoste, Tiit 2000e. Sissejuhatus suulisesse eesti keelde VIII. Lausung suulises kõnes III. Eneseparandused. – *Akadeemia*, 12, 2689–2710.
- Hennoste, Tiit 2001. Sissejuhatus suulisesse eesti keelde IX. Lausung suulises kõnes IV. *Akadeemia*, 1, 179–206.
- Hennoste, Tiit; Gerassimenko, Olga; Kasterpalu, Riina; Koit, Mare; Rääbis, Andriela; Strandson, Krista; Valdisoo, Maret 2005a. Questions in Estonian information

- dialogues: form and functions. – Text, Speech and Dialogue, Proceedings. Berlin: Springer, 420–427.
- Hennoste, Tiit; Gerassimenko, Olga; Kasterpalu, Riina; Koit, Mare; Rääbis, Andriela; Strandson, Krista; Valdisoo, Maret 2005b. Information-sharing and correction in Estonian information dialogues: Corpus analysis. – Proceedings of the 2nd Baltic Conference on Human Language Technologies; Tallinn, Estonia; 04.–05.04.2005. Tallinn: Institute of Cybernetics, 249–254.
- Hennoste, Tiit; Gerassimenko, Olga; Kasterpalu, Riina; Koit, Mare; Rääbis, Andriela; Strandson, Krista 2009. Küsimused eestikeelses infodialoogis I. Küsimuste vorm. – Keel ja Kirjandus, 5, 341–359.
- Hennoste, Tiit; Lindström, Liina; Rääbis, Andriela; Strandson, Krista; Vellerind, Riina 2001. *vä ja teised. Ühe vestluse pisianalüüs.* – R. Kasik (toim.) Keele kannul. Pühendusteos Mati Ereli 60. sünnipäevaks. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 17. Tartu, 90–112.
- Hennoste, Tiit; Rääbis, Andriela 2004. Dialoogiaktid eesti infodialoogides: tüpoloogia ja analüüs. Tartu Ülikool. Arvutiteaduse instituut. Tartu Ülikooli Kirjastus, Tartu 2004.
- Hennoste, Tiit; Vihalemm, Triin 1999. Võõrkeele suhtlusstrateegiad. – Akadeemia, 8, 1571–1607.
- Hennoste, Tiit; Rääbis, Andriela; Laanesoo, Kirsi 2013. Küsimused eestikeelses infodialoogis II. Küsimused ja tegevused. – Keel ja Kirjandus, 1, 7–29.
- Heritage, John 1984. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. – J. M. Atkinson, J. Heritage (Eds.), Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge University Press.
- Hutchby, Ian; Wooffitt, Robin 1998. Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications. Cambridge: Polity Press.
- Ingerpuu-Rümmel, Eva 2012. Teadmiste esiletulemine võõrkeeletunni multimodaalses suhtluses. – Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri ESUKA, 3 (2), 9–30.
- Ingerpuu-Rümmel, Eva; Tenjes, Silvi 2010. Teadmiste esiletulemine kommunikatiivsete tegevuste kaudu. – konverentsi „Emakeel ja teised keeled” teesid, 2.–3.12.2010, Tartu: Tartu Ülikool.
- Jefferson, Gail 1972. Side sequences. – D. Sudnow (Ed.), Studies in social interaction. New York: Free Press, 294–338.
- Jefferson, Gail 1973. A case of precision timing in ordinary conversation: overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. – Semiotica, 9, 47–96.
- Jefferson, Gail 1974. Error correction as an interactional resource. – Language in Society, 3(2), 181–199.
- Jefferson, Gail 1979. A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declining. – G. Psathas (Ed.), Everyday Language: Studies in Ethnomethodology. New York: Irvington Publishers, 79–96.
- Jefferson, Gail 1987. On exposed and embedded corrections in conversation. – G. Button, J. R. E. Lee (Eds.). Talk and Social Organization. Clevedon: Multilingual Matters, 86–100.
- Jefferson, Gail 2004. A sketch of some orderly aspects of overlap in natural conversation. – G. Lerner (Ed.), Conversation analysis: Studies from the first generations. Amsterdam: John Benjamins, 43–59.
- Jokinen, Kristiina; Tenjes, Silvi 2012. Investigating Engagement – Intercultural and technological aspects of the collection, analysis, and use of Estonian multiparty conversational data. – N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, M. Uğur Doğan,

- B. Maegaard, J. Mar (Eds.), Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation. Istanbul: European Language Resources Association, 2764–2769.
- Jones, Rod; Thornborrow, Joanna 2004. Floors, talk, and the organization of classroom activities. – *Language in Society*, 33 (3), 399–423.
- Joutseno, Jutta 2007. Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. – L. Tainio (toim), Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Gaudeamus: Helsinki University Press, 181–209.
- Kalin, Maija 1995. Coping with problems of understanding. Repair sequences in conversations between native and non-native speakers. – *Studia Philologica Jyväskyläensia* 36. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kasterpalu, Riina; Gerassimenko, Olga 2006. Vestlusanalüüs. – I. Trigel, H. Õim (toim), Teoreetiline keeleteadus Eestis 2. Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised, 7, Tartu, 112–126.
- Karvonen, Katri 2007. Puhenvuoro oppilaalle. – L. Tainio (toim), Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Gaudeamus: Helsinki University Press, 119–138.
- Kasterpalu, Riina. 2005. Partiklid *jah*, *jaa* ning *jajaa* naaberpaari järelliikmena müügiläbirääkimistes. – *Keel ja Kirjandus*, 11–12, 873–890, 996–1000.
- Keevallik, Leelo 1999. Informatsioonikäsitluse partikkel *ahah* telefonivestluses. – *Emakeele Seltsi Aastaraamat*, 43, 34–56.
- Keevallik, Leelo 2000. Keelendid *et* ja *nii* et vestluses. – *Keel ja Kirjandus*, 5, 344–358.
- Keevallik, Leelo 2002. Grammatika suhtluses. – R. Pajusalu, I. Trigel, T. Hennoste, H. Õim (toim), Teoreetiline keeleteadus Eestis. Tartu ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 4. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 89–104.
- Keevallik, Leelo 2003. From Interaction to Grammar: Estonian Finite Verb Forms in Conversation. *Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Uralica Upsaliensia* 34. Uppsala.
- Keevallik, Leelo 2010a. Bodily quoting in dance correction. – *Research on Language and Social Interaction*, 43 (4), 401–426.
- Keevallik, Leelo 2010b. Marking boundaries between activities: the particle *nii* in Estonian. – *Research on Language and Social Interaction*, 43(2), 157–182.
- Kendon, Adam 1967. Some functions of gaze-direction in social interaction. – *Acta Psychologica*, 26 (1): 22–63.
- Kendon, Adam 1975. Gesticulation, speech, and the gesture theory of language origins. – *Sign Language Studies*, 9, 349–373.
- Kendon, Adam 1980. Gesture and Speech: Two Aspects of the Process of Utterance. – M. R. Key (Ed.), *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. The Hague: Mouton Publishers, 207–227.
- Kendon, Adam 1990. Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters. Cambridge University Press.
- Kendon, Adam 1995. Gestures as illocutionary and discourse structure markers in southern Italian conversation. – *Journal of Pragmatics*, 23, 247–279.
- Kim, Kyu-hyun 1999. Other-initiated repair sequences in Korean conversation: types and functions. – *Discourse and Cognition*, 6 (2), 141–168.
- Kimmel-Tenjes, Silvi 1993. Mitteverbaalsest kommunikatsioonist. – *Akadeemia*, 3, 535–560.
- Klippi, ANU 2006. Nonverbal behavior as turn constructional units in aphasic conversation. – Proceedings of the Thirteenth Annual Symposium About Language and Society. April 15–17, 2005, Austin. Texas Linguistic Forum 49, 158–169.

- <http://studentorgs.utexas.edu/salsa/proceedings/2005/KlippiSALSA13.pdf> (12.07.2012).
- Kleemola, Sari 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. – L. Tainio (toim), Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Gaudeamus: Helsinki University Press, 61–89.
- Koshik, Irene 2002. Designedly incomplete utterances. A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. – *Research on Language and Social Interaction*, 35 (3), 277–309.
- Koshik, Irene 2005a. Alternative questions used in conversational repair. – *Discourse Studies*, 5(7), 193–211.
- Koshik, Irene 2005b. *Beyond Rhetorical Questions: Assertive Questions in Everyday Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kurhila, Salla 2001. Correction in talk between native and non-native speaker. – *Journal of Pragmatics*, 33, 1083–1110.
- Kääntä, Leila 2010. Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. – P. Kalaja, P. Olsbo (Eds.), *Jyväskylä studies in humanities* 137, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kääntä, Leila 2011. Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. – P. Haddington, L. Kääntä (toim), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 122–151.
- Kääntä, Leila; Haddington, Pentti 2011. Johdanto multimodaalisen vuorovaikutuksen. – P. Haddington, L. Kääntä (toim), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–45.
- Laakso, Minna; Lehtola, Marjo 2003. Sanojen hakeminen afaattisen hankilön ja läheisen keskustelussa. – *Puhe ja kieli*, 23 (1), 1–24.
http://www.puhejakieli.fi/pk/vk/2003_1/Laakso_abst.pdf (17.06.2012).
- Laakso, Minna 2003. Collaborative construction of repair in aphasic conversation: an interactive view on the extended speaking turns of Wernicke's aphasics. – C. Goodwin (Ed.), *Conversation and Brain Damage*. New York: Oxford University Press, 163–188.
- Laanesoo, Kirsi 2010. Ümberpööratud polaarsusega küsimused eesti argivestluses. Magistritöö käsikiri. Tartu Ülikool, filosoofiateaduskond, Eesti ja üldkeeleteaduse instituut, eesti keele osakond.
- Laanesoo, Kirsi 2012. Pööratud polaarsusega retoorilised küsimused argivestluses. – *Keel ja Kirjandus*, 7, 499–517.
- Lerner, Gene H. 1995. Turn design and the organization of participation in instructional activities. – *Discourse Processes*, 19, 111–131.
- Lerner, Gene H. 1996. On the 'semi-permeable' character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker. – E. Ochs, E. A. Schegloff, S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge University Press, 238–276.
- Lerner, Gene H. 2003. Selecting next speaker: the context-sensitive operation of a context-free organization. – *Language in Society*, 32(2), 177–201.
- Levinson, Stephen C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liebscher, Grit; Dailey-O'Cain, Jennifer 2003. Conversational repair as a role-defining mechanism in classroom interaction. – *The Modern Language Journal*, 87 (3), 375–390.

- Local, John 1996. Conversational phonetics: some aspects of news receipts in everyday talk. – E. Couper-Kuhlen, M. Selting (Eds.), *Prosody in Conversation: Ethnomethodological Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 175–230.
- Local, John; French, Peter 1983. Turn-competitive incomings. – *Journal of Pragmatics*, 7, 701–715.
- Local, John; Kelly, John 1986. Projection and ‘silences’: notes on phonetic and conversational structure. – *Human Studies*, 9, 185–204.
- Macbeth, Douglas 2004. The relevance of repair for classroom correction. – *Language in Society*, 33 (5), 703–736.
- Margutti, Piera 2004. *Classroom Interaction in an Italian Primary School: Instructional Sequences in Pedagogic Settings*. Unpublished PhD dissertation. University of York, Department of Sociology.
- Margutti, Piera 2010. On designedly incomplete utterances: what counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction. – *Research on Language and Social Interaction*, 43 (4), 315–345.
- Martin, Cathrin 2004. From *other* to *self*. Learning as Interactional Change. *Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education* 107, Uppsala.
- Martin, Cathrin; Sahlström, Fritjof 2010. Learning as longitudinal interactional change: from *other*-repair to *self*-repair in physiotherapy treatment. – *Discourse Processes*, 47(8), 668–697.
- Mazeland, Harrie 1987. A short remark on the analysis of institutional interaction: the organization of repair in lessons. Conference paper. International Pragmatics Association (IPrA) Conference, Antwerpen, August 1987.
<http://www.let.rug.nl/mazeland/> (26.06.2011).
- Mazeland, Harrie, Zaman-Zadeh, Minna, 2004. The logic of clarification. Some observations about word-clarification repairs in Finnish-as-a-lingua-franca interactions. – R. Gardner, J. Wagner (Eds.), *Second Language Conversations*. London: Continuum, 132–156.
- McHoul, Alexander, W. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. – *Language in Society*, 7(2), 183–213.
- McHoul, Alexander W. 1990. The organization of repair in classroom talk. – *Language in Society*, 19, 349–377.
- McNeill, David 1992. *Hand and Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, Hugh 1979. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Metslang, Helle 1981. *Küsilause eesti keeles*. Tallinn: Valgus.
- Metslang, Helle 2004. Imperative and related matters in everyday Estonian. – *Linguistica Uralica*, 4, 243–256.
- Moerman, Michael 1977. The preference for self-correction in a Thai conversational corpus. *Language*, 53, 872–882.
- Mondada, Lorenza 2006. Participants’ online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. – *Discourse Studies*, 8(1), 117–129.
- Mondada, Lorenza 2007. Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers. – *Discourse Studies*, 9(2), 194–225.
- Norrick, Neal R. 1991. On the organization of corrective exchanges in conversation. – *Journal of Pragmatics*, 16(1), 59–83.
- Ochs, Elinor; Schegloff, Emanuel A.; Thompson, Sandra A. (Eds.) 1996. *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pajupuu, Hille 1995. Kultuurikontekst, dialoog, aeg. Tallinn: Eesti Keele Instituut. <http://www.eki.ee/teemad/kultuur/kontekst/kontekst.html> (29.12.2012).
- Pajusalu, Renate 1996. Regulative utterances in Estonian literary dialogues and radio interviews. – H. Õim (toim), *Estonian in the Changing World*. Tartu: Tartu ülikooli üldkeeleteaduse õppetool, 133–162.
- Pehkonen, Minttu. 2008. Teachers' evaluative turns in Finnish CLIL classrooms. A Pro Gradu Thesis in English. University of Jyväskylä, Department of Languages. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18442/URN_NBN_fi_jyu-200804011310.pdf?sequence=1 (31.05.2012).
- Pomerantz, Anita M. 1984a. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. – J. M. Atkinson, J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, 57–101.
- Pomerantz, Anita M., 1984b. Pursuing a response. – P. Atkinson, J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 152–163.
- Pärkson, Siiri 2008. Üleküsimine, ümbersõnastamine ja mittemõistmine infotelefoni-kõnedes. – Eesti Rakenduslingvistika ühingu aastaraamat, 4, 139–156.
- Pärkson, Siiru 2011, Võlur Ozi eksperimentide kogumine ja partneri algatatud paranduste analüüs. – Eesti Rakenduslingvistika ühingu aastaraamat, 7, 197–214.
- Robinson, Jeffrey D.; Kevoe-Feldman, Heidi 2010. Using full repeats to initiate repair on others' questions. – *Research on Language and Social Interaction*, 43(3), 232–259.
- Robinson, Jeffrey. D.; Stivers, Tanya 2001. Achieving activity transitions in primary-care encounters: from history taking to physical examination. – *Human Communication Research*, 27 (2), 253–298.
- Rossano, Federico; Brown, Penelope; Levinson, Stephen C. 2009. Gaze, questioning and culture. – J. Sidnell (Ed.), *Conversation Analysis: Comparative Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 187–249.
- Rummo, Ingrid; Tenjes, Silvi 2011. AJA mõtestamine Patau sündroomiga subjekti suhtluses. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 7, 231–247.
- Rääbis, Andriela 2009. Eesti telefonivestluste sissejuhatus: struktuur ja suhtlusfunktsioonid. *Dissertationes Linguisticae Universitatis Tartuensis*, 13, Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rääbis, Andriela 2012. Direktiivisekventsids isa ja tütre suhtluses: juhtumianalüüs. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 8, 213–230.
- Sacks, Harvey 1992 [1964–1972]. *Lectures on Conversation*. G. Jefferson (Ed.). Cambridge/Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A., Jefferson, Gail 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language*, 50, 696–735.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. 2002. Home position. – *Gesture*, 2(2), 133–146.
- Schegloff, Emanuel A. 1979. The relevance of repair to syntax-for-conversation. – *Syntax and Semantics*, 12. *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, 261–288.
- Schegloff, Emanuel A. 1984. On some gestures' relation to talk. – J. M. Atkinson, J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 266–296.
- Schegloff, Emanuel A. 1987. Between macro and micro: Contexts and other connections. – J. C. Alexander, B. Giesen, R. Münch, N. J. Smelser (Eds.), *The Micro-Macro Link*. Berkeley, California: University of California Press, 207–234.

- Schegloff, Emanuel A. 1992. In Another Context. – A. Duranti, C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as Interactive Phenomen*. Cambridge: Cambridge University Press, 191–228.
- Schegloff, Emanuel A. 1993. Reflections on quantification in the study of conversation. – *Research on Language and Social Interaction*, 26 (1), 99–128.
- Schegloff, Emanuel A. 1996. Turn organization: one intersection of grammar and interaction. – E. Ochs, E. A. Schegloff, S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 52–133.
- Schegloff, Emanuel A. 1997a. Practices and actions: boundary cases of other-initiated repair. – *Discourse Processes*, 23, 499–545.
- Schegloff, Emanuel A. 1997b. Third turn repair. – G. R. Guy, C. Feagin, D. Schifffrin, J. Baugh (Eds.), *Towards a Social Science of Language: Papers in honor of William Labov*. Volume 2: *Social Interaction and Discourse Structures*. Amsterdam: John Benjamins, 31–40.
- Schegloff, Emanuel A. 1998. Body torque. – *Social Research*, 65(3), 535–596.
- Schegloff, Emanuel A. 2000a. Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. – *Language in Society*, 29, 1–63.
- Schegloff, Emanuel A. 2000b. When "others" initiate repair. – *Applied Linguistics*, 21, 205–243.
- Schegloff, Emanuel A. 2007. *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail; Sacks, Harvey 1977. The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation. – *Language*, 52 (2), 361–382.
- Schegloff, Emanuel A.; Sacks, Harvey 1973. Opening up closings. – *Semiotica*, 4, 289–327.
- Seedhouse, Paul 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell Publishing.
- Seedhouse, Paul 2007. On ethnomethodological CA and "linguistic CA": a reply to Hall. – *The Modern Language Journal*, 91 (4), 527–533.
- Selting, Margret 1988. The role of intonation in the organization of repair and problem handling sequences in conversation. – *Journal of Pragmatics*, 12, 293–322.
- Selting, Margret 1996. Prosody as an activity-type distinctive cue in conversation: The case of so-called "astonished" questions in repair initiation. – E. Couper-Kuhlen, M. Selting (Eds.), *Prosody in conversation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 231–270.
- Selting, Margret 2000. The construction of units in conversational talk. – *Language in Society*, 29, 477–517.
- Seyfeddinipur Mandana; Kita Sotaro 2001. *Gesture as an Indicator of Early Error Detection in Self-Monitoring of Speech. ITRV on Disfluency in Spontaneous Speech*, Edinburgh, Scotland, August 29–31.
- http://www.isca-speech.org/archive_open/diss_01/dis1_029.html (27.06.2012).
- Seo, Mi-Suk, Irene Koshik 2010. A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. – *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2219–2239.
- Sidnell, Jack 2008. Alternate and complementary perspectives on language and social life: The organization of repair in two Caribbean communities. – *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 477–503.
- Sidnell, Jack 2009. Language-specific resources in repair and assessments. – J. Sidnell (Ed.), *Conversation Analysis: Comparative Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sidnell, Jack 2010. *Conversation Analysis. An Introduction*. Wiley-Blackwell. A John Wiley&Sons, Ltd., Publication.
- Sinclair, John McH.; Coulthard, Malcolm 1975. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Sorjonen, Marja-Leena, 1996. On repeats and responses in Finnish conversations. – E. Ochs, E. A. Schegloff, Sandra A. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 277–327.
- Sorjonen, Marja-Leena 1997. Korjausjäsenitys. – L. Tainio (toim), *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 111–137.
- Stivers, Tanya; Enfield, Nick J. 2010. A coding scheme for question-response sequences in conversation. – *Journal of Pragmatics*, 42(10), 2620–2626.
- Stivers, Tanya; Sidnell, Jack 2005. Introduction. *Multimodal interaction*. – *Semiotica*, 1(4), 1–20.
- Strandson, Krista 2000. Teise vooru reformuleeringud eesti vestlustes. *Bakalaureusetöö käsikiri*, Tartu Ülikool, eesti- ja soome-ugri keeleteaduse osakond.
- Strandson, Krista 2001. Kuidas vestluskaaslane parandusprotsessi algatab? – *Keel ja Kirjandus*, 2001(6), 394–409.
- Strandson, Krista 2002. Vestluskaaslase algatatud reformuleeringud eesti vestlustes: reformuleeringualgatuse vahendeid ja põhjuseid. *Magistritöö käsikiri*, Tartu Ülikool, eesti ja soome-ugri keeleteaduse osakond.
- Strandson, Krista 2006. Kõneleja reaktsioon vestluskaaslase algatatud parandustele. – M. Koit, R. Pajusalu, H. Õim (toim.), *Keel ja arvuti*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 170–183.
- Strandson, Krista 2007a. Õpetaja tagasiside õpilase vastusele algkoolitunnis. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 3, 299–319.
- Strandson, Krista 2007b. Kuidas ja millal õpetaja ja õpilane üksteist parandavad? – *Keel ja Kirjandus*, 9, 714–730.
- Strandson, Krista 2008. How teachers and students repair each other in different classroom contexts? – H. Cölfen, J. ten Thijs, C. Spiegel (Eds.), *Multilingualism – Applied Linguistic Approaches*. Universitätsverlag Rhein–Ruhr Duisburg, 97–110.
- Streeck, Jürgen 1993. Gesture as communication: its coordination with gaze and speech. – *Communication Monographs*, 60(4), 275–299.
- Streeck, Jürgen 1994. Gesture as communication II: the audience as co-author. – *Research on Language and Social Interaction*, 27 (3), 239–267.
- Streeck, Jürgen 1995. On projection, – E. Goody (Ed.), *Social Intelligence and Interaction. Expression and Implication of the Social Bias in Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 87–110.
- Streeck, Jürgen 2009. Forward-gesturing. – *Discourse Processes*, 46(2), 161–179.
- Streeck, Jürgen; Hartge, Ulrike 1992. Previews: Gestures at the transition place. – P. Auer, A. di Luzio (Eds.), *The contextualization of language*. Amsterdam: Benjamins, 138–158.
- Streeck, Jürgen; Goodwin, Charles; LeBaron, Curtis 2011. Embodied interaction in the material world: an introduction. – J. Streeck, C. Goodwin, C. LeBaron (Eds.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World*. Cambridge University Press, 1–26.
- Svennevig, Jan 2008. Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. – *Journal of Pragmatics*, 40(2), 333–348.
- Tainio, Liisa (toim) 1997. *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.

- Tainio, Liisa 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. – L. Kuura, E. Kärkkäinen, M. Saarenkunnas (toim), AFinLAn vuosikirja, 63. Language and social action, 179–192.
- Tainio, Liisa 2007. Johdanto. – L. Tainio (toim), Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Gaudeamus. Helsinki University Press, 15–58.
- Tarplee, C. 1996. Working on young children's utterances: prosodic aspects of repetition during picture labelling. – E. Cooper-Kuhlen, M. Selting (Eds.), *Prosody in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 366–405.
- Teemets, Helena 2012. Direktiivid eesti keele argivestlustes. Magistritöö käsikiri, Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut.
- Tenjes, Silvi 1996. Gestures in Dialogue. – H. Öim (Ed.), *Estonian in the Changing World*. Tartu: University of Tartu, 163–192.
- Tenjes, Silvi 2001a. Gestures as pre-positions in communication. – *Trames*, 5(4), 302–320.
- Tenjes, Silvi 2001b. Nonverbal means as regulators in communication: sociocultural perspectives. *Dissertationes Linguisticae Universitatis Tartuensis* 2. Tartu University Press.
- Tenjes, Silvi 2002. Kus keel ja käsi kokku saavad? – R. Pajusalu, I. Tragel, T. Hennoste, H. Öim (toim). *Teoreetiline keeleteadus Eestis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 255–271.
- Tenjes, Silvi; Lõbus, Triin; Kubinyi, Leila; Rummo, Ingrid; Kulakov, Dimitri.; Ingerpuu-Rümmel, Eva 2010. Multimodaalne suhtlus keeleõppe ja –kasutuse teenistuses. – Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri ESUKA, 1, 21–40.
- Tenjes, Silvi; Rummo, Ingrid; Praakli, Kristiina 2009. Kommunikatiivse situatsiooni dünaamiline dimensioon. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 5, 267–287.
- Tulbert, Eve; Goodwin, Marjorie H. 2011. Choreographies of attention: multimodality in a routine family activity. – J. Streeck, C. Goodwin, C. LeBaron (Eds.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World*. Cambridge University Press, 79–92.
- Tykkyläinen, Tuula 2005. Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä-ohjaillevan toiminnan tarkastelua. *Publications of the Department of Speech Sciences* 50. University of Helsinki.
- Vatanen, Anna 2008. Päällekkäispuhunta suomalaisessa ja virolaisessa arkikeskustelussa: mitä, missä ja milloin. *Julkaisematon pro gradu-tutkielma*. Helsingin yliopisto.
- Vatanen, Anna 2010. Yhteistyöhakuinen päällekkäispuhunta suomalaisessa ja virolaisessa arkikeskustelussa. – E. Mikone, K. Siitonen, M.-M. Sepper (Eds.), *Lähi-võrdlusi=Lähivertailuja*, 19. *Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing*, 76–94.
- Walsh, Steve 2006. *Investigating Classroom Discourse*. London and New York: Routledge.
- Weeks, Peter 1985. Error-correction techniques and sequences in instructional settings: Toward a comparative framework. – *Human Studies*, 8, 195–233.
- Weeks, Peter 1996. A rehearsal of a Beethoven passage: an analysis of its correction talk. – *Research on Language and Social Interaction*, 29(3), 247–290.
- Wells, Bill; Macfarlane, Sarah 1998. Prosody as an interactional resource: turn-projection and overlap. – *Language and Speech*, 41(3–4), 265–294.
- Wooffitt, Robin 2005. *Conversation Analysis and Discourse Analysis. A Comparative and Critical Introduction*. London: Sage.

- Wu, Ruey-Juan Regina 2006. Initiating repair and beyond: The use of two repeat-formatted repair initiations in Mandarin conversation. – *Discourse Processes*, 41, 67–109.
- Wu, Ruey-Juan Regina 2009. Repetition in the initiation of repair. – J. Sidnell (Ed.), *Conversation Analysis: Comparative Perspectives. Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 31–60.

SUMMARY

Language, Body and the Pointer: A Multimodal Analysis of Teacher-Initiated Repair Sequences

The present PhD thesis studies teacher-initiated repair sequences in Estonian elementary classroom interaction. The first goal of the dissertation is to give an overview of the verbal techniques that the teacher uses to initiate the repair. The second aim is to analyse the interrelations between linguistic form and nonverbal modalities (gaze, gesture, posture, the use of material artefacts) during the teacher-initiated repair sequences, from the moment the trouble-source is uttered to the completion of the successful repair.

Spoken interaction differs from written texts significantly. The cause of dissimilarities is, among others, the fact that face-to-face interaction is multimodal, involving the collaboration of modalities such as speech, facial expressions, hand gestures, body posture and the use of the material environment. Secondly, speech is produced and received almost instantaneously, the recipients can follow the process of speech planning and editing. When people talk together they frequently encounter problems of hearing, speaking and understanding. According to conversation analysis, there exists an organised set of practices – the repair organisation – through which participants in conversation address and resolve problems of speaking, hearing or understanding. Repair can be initiated either by the speaker of the trouble-source or by the co-participant (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Schegloff 2000; Sidnell 2010).

Initiating the repair is an important action in both everyday face-to-face interaction and in institutional settings. The verbal techniques that co-participants use to initiate the repair are relatively systematically described in different languages (Estonian among others) and settings. However, there are virtually no conversation analytic studies that investigate teacher's repair initiations in Estonian classroom interaction. Similarly, there exist relatively few surveys that document the precise ways how repair is initiated and carried out through different modalities: talk, gestures, posture, gaze, and artefacts in the physical material environment.

The principal theoretical and methodological framework of the present study is conversation analysis, although the focus of the research in the two analytical chapters is different. The first part of the dissertation is based on interactional linguistics that applies the methodological principles of conversation analysis, but is more language-centred. In the second part the methodology of conversation analysis is intertwined with a multimodal approach to social interaction that focuses on the precise ways in which talk, gesture, posture, gaze, and aspects of the material surroundings are brought together to form coherent courses of action.

The research is based on a corpus of video recordings of 1–4 grade lessons of Estonian and Mathematics (11 lessons, 440 min in total) delivered at schools

in Tartu, Estonia and on the transcripts of those tapes (72 257 words). Lessons from four teachers were recorded; the number of students in a class was 20–24. In most of the classes, the teachers have a fairly traditional teacher-led method and classroom management. The teacher faces the children who are seated in parallel rows, addressing the whole class. For these reasons I used two static cameras – one faced the teacher, another faced the students. Three lessons were recorded with one mobile camera. The recordings were public; both students and teachers were conscious of the cameras. All of the teachers, the headmaster, the children and their parents gave their permission for recording and analysing the lessons.

Teacher`s verbal repair initiations

The material contained 264 teacher-initiated repair sequences. Teacher`s verbal repair initiations can be divided into the following groups.

A. Problem-indication: constructions that only indicate the occurrence of an error in prior turn, but do not locate the trouble-source.

- Question words that locate the whole prior turn as trouble-source (*mida* `what`, *mis* `what`, *ah* `what`).
- Allocating the turn to the next speaker with an address term (*mis* `Aune arvab` `what does Aune think`).

B. Problem-location: constructions that locate the trouble-source.

- Command in the imperative (*ole*=`ea `võta see `järgarv `uuesti` please take this ordinal number again`).
- Wh-question
 - question word+partial repetition of the trouble-source turn (*mis lugu* `what story`),
 - *mis sõna see on* `what word is it`.
- Yes/no (polar)-question
 - intonationally marked repetition of the trouble-source,
 - repetition of the trouble-source+*arvad sina* `you think`.
- Designedly incomplete utterance.

C. Candidate understanding: constructions that offer teacher`s understanding about the student`s prior turn.

- Declarative sentence (*Erki=on=sinu=* `vend` `Erki is your brother`).
- Verb/noun phrase (*ostsite* `you bought`, *kaelkirjaku* `giraffe`s`).
- *Et* `that`+candidate understanding+(*jah* `yes`).

D. Rejecting: constructions that indicate the occurrence of an error in prior turn.

- Negation+(declarative sentence) (*e:i?* `KÕRVASID=ON` `ROHKEM` `no, there are more ears`).

- Yes/no (polar) question with question particle *kas* 'whether' (*kas=oli* 'kolmest`karust`juttu`was there talk about three bears`).
- Wh-question (*kus siin kolm oli* 'where was the three here`).

E. Leading student to the appropriate repair: constructions that instruct students how to reach the correction.

- Command in the imperative (*pane=sinna` sõnu`juurde päikesele* 'add words to the Sun`).
- Wh-question (*a`miks`kuus`teis:t kui`vähendaja on`kuus`but why sixteen when the subtrahend is six`).*
- Yes/no (polar) question (*aga=ma=`arvan=et üksi kas`tohib`väike`laps`metsa`minna`but I think whether a small child can go to the forest alone`).*
- Designedly incomplete sentence (*se=`tähendab`vastus`läheb`it means the answer will`).*
- Declarative sentence (*aga ma=i kuulnud zzi ees`but I didn't hear zz in the beginning`).*

The analysis of Estonian primary classroom lessons revealed that teachers can initiate repairs with constructions that are not used in ordinary face-to-face interactions or are used rarely. The classical typology of other-initiated repair in ordinary conversation is based on the repair-initiation's relative strength or power to locate a trouble-source. At one end of the scale, open-class initiators such as *what?* and *huh?* indicate only that a recipient has detected some trouble in the previous turn; they do not locate any particular repairable item within that turn. A question word, a combination of a question word and a repeat of the trouble-source turn, a repeat of the trouble-source and candidate understanding identify the repairable item more exactly (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Sidnell 2010). In addition to repair-initiations that indicate and/or locate the trouble-source (types A and B) and candidate understanding (type C), the teacher used specific constructions: rejections of the prior turn (type D), and constructions that instruct student how the problem can be resolved (type E).

These specific repair-initiation constructions are due to two reasons. Firstly, in classrooms the reason of teachers' repair-initiation is mostly an error in a prior turn. In ordinary face-to-face interaction the problems are neither contingent upon errors, nor limited to replacement. The problems in speaking, hearing and understanding can also be communicational.

Constructions that indicate the occurrence of an error in prior turn were reversed polarity yes/no question and reversed polarity wh-question that expected rejection of the prior turn as an answer, and negative declarative sentences.

Repair-initiation constructions (types A, B, C) that were used both in ordinary interaction and analysed primary classrooms tended to be connected with problems in hearing or understanding. Mostly these constructions did not react to the error in student's turn. This adds value to the statement that error as

a trouble-source is solved with different repair-initiation formats than other problems.

Error as a trouble-source accounts for a relatively large amount of the repairs completed by the teacher in Estonian primary classrooms. While in Estonian ordinary face-to-face interaction other-completed repairs constituted 11% of other-initiated repairs, the teacher-completed repair in Estonian primary classrooms comprised 17% of teacher-initiated repairs.

Secondly, in classrooms teachers often ask questions they already know the answer to. After a student's problematic answer to such a question, teacher starts to guide the student step-by-step towards the proper solution. In the analysed material such constructions were wh-questions, yes-no (polar) questions, designedly incomplete utterances, declarative sentences and commands in the imperative.

Teacher's nonverbal repair initiations

Teachers used in most of the repair sequences verbal and nonverbal modalities together (126 sequences). However, teacher's nonverbal behaviour alone can be understood as repair initiation (8 cases). In the analysed Estonian primary classrooms teachers used two types of gestures that function as repair initiations. These gestures initiate and form specific actions, repair initiation and act thus in similar ways to verbal repair initiations.

The first group of nonverbal repair initiations consists of bodily movements, gestures:

- head turn to the side with a pleasant voice,
- pointing hand gesture that allocates the turn from the author of the trouble-source to another student,
- pointing hand gesture to the trouble-source in the text,
- moving back in the nonverbal activity that was accompanied with the teacher's question and the student's answer.

On the other hand, when the teacher does not move or freezes his/her body posture he/she had at the beginning of the question sequence, the students may understand this as a repair initiation.

Teachers can use verbal and nonverbal repair initiations together. Gestures accompanying verbal repair initiations can be divided into two groups.

First, gestures that represent visually the same information as a verbal repair initiation. Such gestures may be visual imitations of the utterance of which it is a part of, e.g. erasing movement in the air during the rejection of prior turn.

Second, gestures that perform different tasks than the accompanying verbal repair initiation:

- pointing hand gestures that allocate the turn from the author of the trouble-source to another student. Such gestures function in a similar way to verbal open class repair initiations that do not locate the problematic item,
- pointing hand gestures to the trouble-source in the text. Such gestures locate the problematic item precisely.

There seems to exist a pattern that if teachers use nonverbally open type repair initiation then they tend to use in the same repair sequence a verbal construction that locates the trouble-source more accurately and vice versa. Nonverbal and verbal repair initiations form a complex whole with different parts supplementing each other.

Teacher`s nonverbal behaviour during the whole repair process

Initiating the repair and locating the trouble-source is not the only role of bodily movements accompanying the speech during the repair sequence. Teacher`s nonverbal behaviour can be connected with the process of repairing, although it does not initiate a repair. For example, the teacher can stop writing a mathematical operation on the blackboard during the student`s problematic answer or turn the gaze to the text used to check the student`s answer. Such nonverbal markers project a following verbal action, a repair initiation.

Similarly, gestures that initiate a repair have additional functions during the whole repair process.

The second part of the dissertation is dedicated to the teacher`s nonverbal behaviour during the whole repair process, from the utterance of the trouble-source to the teacher`s reaction to the student`s successfully completed repair.

Repair initiator adds nonverbally important information about the exact beginning of the repair sequence, ongoing process of problem solving and reaching to the successful repair. The main results of the analysis are the following.

A. In the analysed Estonian primary classrooms, the first position when the teacher marked a problem nonverbally was the recognition point, the moment when the student`s turn enabled the teacher to project that the student is uttering a problematic answer. Both repair-initiating gestures and nonverbal markers that project a following verbal repair initiation can begin already at the recognition point.

Trouble-source turn and turn`s transition place are generally considered as positions for self-initiation of repair in conversation analytic literature. The possible place for other-initiations is considered to be in a turn subsequent to the trouble-source turn. If we analyse teacher`s nonverbal signals as part of the action, repair initiation, we could expand the place for other-initiation from the moment when problem is uttered until the turn subsequent to the trouble-source turn. As a result of the multimodal analysis of the exact beginning of the teachers` repair initiations I can add to the body of conversation analytic research the concept *projection space of other`s repair initiation* that starts from recognition point with nonverbal behaviour signalling the problem and ends with the verbal repair initiation.

B. Nonverbal modalities can give information about the process of the repair sequence. The ongoing process of finding solution to the trouble-source was marked nonverbally. Most of the teachers` repair-initiating gestures and nonverbal markers that signalled a problem in the students turn were held until

the solution to the trouble-source was produced. The role of the teachers' nonverbal behaviour was to keep the process of repair going.

C. The teacher can react to the student's answer only nonverbally or using verbal and nonverbal modalities in collaboration. Teacher's nonverbal reactions can be divided into two groups. The first group comprises gestures with conventionalised meaning, e.g. nodding your head as confirmation. These gestures were used alone or simultaneously with verbal reaction to the student's turn.

The second possibility was that the finishing time of the teacher's bodily movements was in correlation with the successful completion of the repair. Such bodily movements are highly context-dependent – they do not have conventional meaning. For example, in the analysed material the student's successful repair was marked by finishing a pointing gesture to the speaker, turning the gaze back to the position where it was before the repair initiation, moving on with the nonverbal activity that was stopped during the repair initiation. Finishing the bodily movement that started at the beginning of the repair sequence can be the only reaction to the student's successfully completed repair or project the following verbal assessment.

D. Harvey Sacks and Emanuel A. Schegloff (2002: 135, also Kendon 1975) have noticed a general pattern that a very large number of moves and sequences of moves in interaction end regularly in the same position where they begin, in home position. In their original analysis, they did not talk about relation of the gestures and actions accompanying verbal modality. Outside the conversation analytic research Kendon's detailed analysis on the relationship between the structure of the gestural flow and the organisation for the speech flow in one speaker's turn showed that each level of organisation distinguished in the speech stream was matched by a distinctive pattern of organisation of bodily movement. Body use is differentiated in association with the different segments of the turn.

The present dissertation focused on teachers' nonverbal behaviour during the larger sequences of action – repair sequences that consist of multiple turns of different speakers. The analysis revealed that teacher-initiated repair sequences can be accompanied with bodily movements that return to the starting point, the home position. Both the beginning of the repair sequence as well as the ongoing process of finding a solution to the trouble-source may be marked nonverbally. The bodily movements that started in the beginning of the repair sequence were static. They were held until the solution to the problem was produced. In addition, the end of the repair sequence may be marked nonverbally as well. The time of the bodily movement's reaching the home position was not random – it was in exact correlation with the successful end of the ongoing social activity, i.e. repairing the trouble-source. The multimodal analysis of teacher-initiated repair sequences demonstrated that gesticulation may in various ways make visible the sequence organisation of multiple turns.

ELULOOKIRJELDUS

Nimi: Krista Mihkels (sünd Strandson)
Sündinud: 19.07.1976
Kodakondsus: Eesti
Aadress: Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut, Jakobi 2-406,
Tartu, 51014
Telefon: 56 680 044
E-post: krista.mihkels@ut.ee

Haridus

1994 Pärnu Raeküla Keskkool
2000 Tartu Ülikool, *baccalaureus artium* eesti keele alal
2002 Tartu Ülikool, *magister artium* eesti keele alal
2005–2013 Tartu Ülikool, doktoriõpe (üldkeeleteadus)

Teenistuskäik

2002 Tartu Ülikool, arvutiteaduse instituut, erak. teadur
2005 Tartu Ülikool, eesti ja soome-ugri keeleteaduse
osakond, erak. teadur
2008 Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut, erak. teadur
2011 Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut, suulise ja
arvutisuhtluse labor, teadur

CURRICULUM VITAE

Name: Krista Mihkels (born Strandson)
Date of birth: 19. juuli 1976
Citizenship: Estonian
Address: University of Tartu, Institute of Estonian and General
Linguistics, Jakobi 2-406, Tartu, 51014
Telephone: 56 680 044
E-mail: krista.mihkels@ut.ee

Education

1994 Pärnu Raeküla Secondary School
2000 University of Tartu, *baccalaureus artium* (Estonian language)
2002 University of Tartu, *magister artium* (Estonian language)
2005–2013 University of Tartu, PhD student (general linguistics)

Professional experience

2002 University of Tartu, Faculty of Mathematics and Computer
Science, Institute of Computer Science, research fellow
2005 University of Tartu, Department of Estonian and Fenno-Ugric
Languages, research fellow
2008 University of Tartu, Institute of Estonian and
General Linguistics, research fellow
2011 University of Tartu, Institute of Estonian and General
Linguistics, Laboratory of Spoken and Computer Mediated
Communication, research fellow

DISSERTATIONES LINGUISTICAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

1. **Anna Verschik.** Estonian yiddish and its contacts with coterritorial languages. Tartu, 2000, 196 p.
2. **Silvi Tenjes.** Nonverbal means as regulators in communication: socio-cultural perspectives. Tartu, 2001, 214 p.
3. **Iiona Tragel.** Eesti keele tuumverbid. Tartu, 2003, 196 p.
4. **Einar Meister.** Promoting Estonian speech technology: from resources to prototypes. Tartu, 2003, 217 p.
5. **Ene Vainik.** Lexical knowledge of emotions: the structure, variability and semantics of the Estonian emotion vocabulary. Tartu, 2004, 166 p.
6. **Heili Orav.** Isiksuseomaduste sõnavara semantika eesti keeles. Tartu, 2006, 175 p.
7. **Larissa Degel.** Intellektuaalsfäär intellektuaalseid võimeid tähistavate sõnade kasutuse põhjal eesti ja vene keeles. Tartu, 2007, 225 p.
8. **Meelis Mihkla.** Kõne ajalise struktuuri modelleerimine eestikeelsele tekst-kõne sünteesile. Modelling the temporal structure of speech for the Estonian text-to-speech synthesis. Tartu, 2007, 176 p.
9. **Mari Uusküla.** Basic colour terms in Finno-Ugric and Slavonic languages: myths and facts. Tartu, 2008, 207 p.
10. **Petar Kehayov.** An Areal-Typological Perspective to Evidentiality: the Cases of the Balkan and Baltic Linguistic Areas. Tartu, 2008, 201 p.
11. **Ann Veismann.** Eesti keele kaas- ja mäarsõnade semantika võimalusi. Tartu, 2009, 145 p.
12. **Erki Luuk.** The noun/verb and predicate/argument structures. Tartu, 2009, 99 p.
13. **Andriela Rääbis.** Eesti telefonivestluste sissejuhatus: struktuur ja suhtlus-funktsioonid. Tartu, 2009, 196 p.
14. **Liivi Hollman.** Basic color terms in Estonian Sign Language. Tartu, 2010, 144 p.
15. **Jane Klavan.** Evidence in linguistics: corpus-linguistic and experimental methods for studying grammatical synonymy. Tartu, 2012, 285 p.

